



T.C

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYLERİ İLE
İLİN EĞİTİMSEL GELİŞİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ**

DOKTORA TEZİ

Ayşegül TAŞDEMİR

Danışman: Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK

Malatya-2022

T.C

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**


**İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYLERİ İLE
İLİN EĞİTİMSEL GELİŞİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ**

DOKTORA TEZİ

Ayşegül TAŞDEMİR

Danışman: Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK

Malatya-2022

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	
Revizyon No			
Revizyon Tarihi			
Sayfa No		1 / 1	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ			

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYLERİ
İLE İLİN EĞİTİMSEL GELİŞİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SEVİM ÖZTÜRK

HAZIRLAYAN
AYŞEGÜL TAŞDEMİR

Jürimiz tarafından 01/07/2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı	İmza
1. Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
2. Prof. Dr. Atila YILDIRIM
3. Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN
4. Dr. Yüksel ÇIRAK
5. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'ün danışmanlığında doktora tezi olarak İl Milli Eğitim Müdürlerinin Yönetmelik Yeterlik Düzeyleri İle İlin Eğitimsel Gelişimi Arasındaki İlişkinin Analizi başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ayşegül TAŞDEMİR

ÖNSÖZ

Lisansüstü eğitim sürecimde her daim yanımda olan, bilgi ve birikimiyle akademik gelişimimde önemli katkısı olan tez danışmanım Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e çok teşekkür ederim. Lisansüstü ders sürecinde bilgilerinden yararlanma fırsatı bulduğum Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e ve tez izleme komitesinde yer alan Dr. Yüksel ÇIRAK'a katkılarından ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Tez savunma sürecinde katkılarından yararlandığım Prof. Dr. Atila YILDIRIM'a ve Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN'a teşekkür ederim. Bu araştırmanın yapılmasına katkı sunan, desteği ve emeği olan tüm katılımcılara ve eğitim sürecimde her daim yanımda olan aileme çok teşekkür ederim.

Ayşegül TAŞDEMİR
Malatya, 2022

ÖZET
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYLERİ
İLE İLİN EĞİTİMSEL GELİŞİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

TAŞDEMİR, Ayşegül

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK

Temmuz-2022, XIV +211 sayfa

İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişimi arasında bir ilişkinin olup-olmadığını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma, açıklayıcı karma desenle tasarlanmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz sürecini içeren betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma, maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Türkiye’de her bir bölgeyi temsil edecek 10 ilde görev yapmakta olan il milli eğitim müdürleri, ilçe milli eğitim müdürleri, şube müdürleri ve okul müdürleri olmak üzere toplam 1034 yönetici örnekleme üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitimsel Gelişim Ölçeği” ile Aksoy (2012) tarafından geliştirilen “Yönetsel Yeterlik Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlikleri, hem genel toplamda hem de bütün boyutlarda “orta” düzeyde bulunurken; “insancıl yeterlik” yönleri, çok küçük farkla “kavramsal” ve “teknik” yeterliğe göre daha güçlü bulunmuştur. Katılımcılar, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkısını; “katkı sağladı” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonunda, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişimi arasında hem genel toplamda hem de boyutlar bazında pozitif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde bir ilişkinin olduğu, yönetsel yeterliğin eğitimsel gelişimin bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yönetsel yeterlik, İl milli eğitim müdürü, Eğitimsel gelişim, İlin Eğitimsel Gelişimi:

ABSTRACT

Analysis of the Relationship Between the Administrative Competence Levels of the Provincial Directors of National Education and the Educational Development of the Province

TAŞDEMİR, Ayşegül

PhD Dissertation, Inonu University, Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration

Advisor: Assoc. Prof. Sevim ÖZTÜRK

July-2022, XIV + 211 pages

This study aims to examine whether there is a relationship between the administrative competence levels of provincial national education directors and the educational development of the province in terms of various variables. This research was conducted with an explanatory mixed design. The descriptive method, which includes both qualitative and quantitative data collection and analysis processes, was used in the research. The study was carried out with maximum variation and criterion sampling methods. The research was conducted on a sample of 1034 administrators, including provincial national education directors, district national education directors, branch managers and school principals, who are working in 10 provinces representing each region in Turkey. The data of the research were collected with the "Educational Development Scale" developed by the researcher, the "Administrative Competence Scale" developed by Aksoy (2012) and a semi-structured interview form. The findings show that the managerial competencies of the provincial national education directors are at "moderate" level both in general and in all dimensions. The "humanistic competence" aspects were found to be stronger than the "conceptual" and "technical" competences by a very small margin. The contribution of provincial national education directors to the educational development of the province were evaluated at the level of "contributed" by the participants. At the end of the study, it was revealed that there is a positive, significant and "high" level of relationship between the administrative

competence levels of the provincial national education directors and the educational development of the province, both in general and in terms of dimensions, and that administrative competence is a predictor of educational development.

Keywords: Administrative competence, Provincial director of national education, Educational development, Educational Development of the Province



İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY FORMU	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıtları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM 2	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Eğitim Yönetimi.....	7
2.2. Eğitim Yönetiminin Tarihsel Gelişimi	9
2.3. Eğitim Yöneticiliği.....	11
2.4. Dünyada Eğitim Yöneticiliği	13
2.5. Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği	19
2.6. Eğitim Yöneticilerinin Yeterlilik Alanları	21
2.6.1. Teknik Yeterlilikler	23
2.6.2. İnsancıl Yeterlilikler	25
2.6.3. Kavramsal Yeterlilikler	27
2.7. Eğitim Yöneticilerin Yetiştirilmesi	29
2.8. Millî Eğitim Bakanlığı Örgüt Yapısı.....	32
2.8.1. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Örgüt Yapısı.....	34
2.9. İl Millî Eğitim Müdürlerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Görevlendirilmesi	40
2.10. İl Millî Eğitim Müdürlerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları	44
2.11. Eğitimsel Gelişim.....	46
2.12. İlin Eğitimsel Gelişiminin Göstergeleri	57
2.12.1. Eğitim-Öğretim Ortamları	57

2.12.2. Eğitim-Öğretim Faaliyetleri	58
2.12.3. Yönetim Faaliyetleri	59
2.12.4. Mali İş ve İşlemler	60
2.13. İlgili Araştırmalar	62
2.13.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	62
2.13.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	67
BÖLÜM 3.....	74
YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırmanın Modeli	74
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	75
3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.3.1. Eğitimsel Gelişim Ölçeği	79
3.3.2. Yönetimsel Yeterlik Ölçeği.....	89
3.3.3. Nitel Veri Toplama Aracı	90
3.4. Verilerin Toplanması.....	92
3.6. Verilerin Analizi.....	93
BÖLÜM 4.....	97
BULGULAR ve YORUM.....	97
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	97
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	98
a) Cinsiyet Değişkeni Açısından	98
b) Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından	99
c) Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından	100
ç) Görev Unvanı Değişkeni Açısından.....	101
d) Görev Bölgesi Değişkeni Açısından	102
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	105
a) İllerin Eğitim Durumuna İlişkin Nicel Göstergeler	105
b) İllerin Eğitim Durumuna İlişkin Niteliksel Göstergeler	120
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	130
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	131
a) Cinsiyet Değişkeni Açısından	131
b) Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından	132
c) Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından	133
ç) Görev Unvanı Değişkeni Açısından.....	134
d) Görev Bölgesi Değişkeni Açısından	136
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	137
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	139

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	140
BÖLÜM 5.....	164
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	164
5.1. Sonuç ve Öneriler.....	164
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	164
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	164
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	165
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	165
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	166
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	166
5.1.7. Yedinci Alt probleme İlişkin Sonuçlar	166
5.1.8. Sekizinci Alt probleme İlişkin Sonuçlar.....	167
5.2. Öneriler	167
KAYNAKÇA	170
EKLER LİSTESİ	191
Ek 1: Yönetmelik Yeterlik Ölçeği	191
Ek 2: Eğitimsel Gelişim Ölçeği.....	193
Ek 3: Görüşme Formu.....	195
Ek 4: Örneklem Tablosu	198
Ek 5: Araştırma Uygulama İzni	207
Ek 6: Ölçek Kullanma İzni.....	208
Ek 7: Ölçek Kullanma İzni.....	209
Ek 8: Araştırmanın Nitel Bölümündeki Katılımcılara İlişkin Veriler	210
Ek 9: Etik Kurul Kararı	211

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Tük İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması ve Seçilen İller.....	76
Tablo 2 Araştırma Kapsamındaki İl Milli Eğitim Müdürlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	77
Tablo 3 Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler.....	79
Tablo 4 Ölçek Geliştirme Sürecindeki Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler.....	81
Tablo 5 Ölçek Maddelerinin Faktör Yükü Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları.....	83
Tablo 6 Döndürülmüş Faktör Bileşen Matrisi.....	84
Tablo 7 Birinci Faktörü Oluşturan Maddeler.....	85
Tablo 8 İkinci Faktörü Oluşturan Maddeler.....	86
Tablo 9 Üçüncü Faktörü Oluşturan Maddeler.....	86
Tablo 10 Eğitimsel Gelişim Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 11 Yönelysel Yeterlik Ölçeği ve Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları.....	89
Tablo 12 Yönelysel Yeterlik Ölçeği (OMYÖ) Puanlama Sınırları.....	90
Tablo 13 Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Normallik Değerleri.....	94
Tablo 14 Aritmetik Ortalama Sonuçlarının Değerlendirme Aralıkları ve Düzeyleri.....	95
Tablo 15 Değişkenler Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesindeki Korelasyon Katsayı Değerleri ve Düzeyleri.....	95
Tablo 16 İl Milli Eğitim Müdürlerinin Yönelysel Yeterlik Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları.....	99
Tablo 17 Yönelysel Yeterlik Düzeyinin “Cinsiyet” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-testi).....	98
Tablo 18 Yönelysel Yeterlik Düzeyinin “Öğrenim Durumu” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-testi).....	99
Tablo 19 Yönelysel Yeterlik Algısının “Mesleki Kıdem” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA testi).....	100
Tablo 20 Yasal Güç Elde Etme İsteğinin “Görev Ünvanı” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA testi).....	101
Tablo 21 Yönelysel Yeterlik Algısının “Görev Bölgesi” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA testi).....	102
Tablo 22 İl Milli Eğitim Müdürlerinin Demografik Değişkenleri Açısından Yeterlik Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları.....	106
Tablo 23 Kurum Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	16008
Tablo 24 Derslik Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	107
Tablo 25 Öğrenci Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	108
Tablo 26 Öğretmen Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	109
Tablo 27 Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	110
Tablo 28 Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	111
Tablo 29 Okullaşma Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	112
Tablo 30 Yetişkin Okur-yazarlık Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	113
Tablo 31 Yaygın Eğitim Öğrenci Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	114
Tablo 32 Kadın Yönetici Cinsiyet Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	114
Tablo 33 Ücretli Öğretmen Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	115
Tablo 34 İkili Eğitim Kapsamındaki Okullara Devam Eden Öğrenci Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	116
Tablo 35 Tasarım ve Beceri Atölyesi Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	117

Tablo 36 Ortaöğretimde Sınıf Tekrar Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	117
Tablo 37 Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Programlara Devam Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları	118
Tablo 38 İllerdeki Geçici Koruma Altındaki 5-17 Yaş Grubu Yabancı Öğrencilerin Okullaşma Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları	118
Tablo 39 Yükseköğretim Kurumları Sınavında Dereceye Giren Öğrenci Sayısı ve Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	121
Tablo 40 TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Proje Yarışmasında Katılım Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	122
Tablo 41 TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Proje Yarışmasında İlişkin Analiz Sonuçları.....	123
Tablo 42 TEKNOFEST Proje Yarışmasına İlişkin Analiz Sonuçları	124
Tablo 43 Bilimsel, Kültürel, Sanatsal ve Sportif Faaliyetlere Katılan Öğrenci Oranındaki Değişimine İlişkin Analiz Sonuçları	125
Tablo 44 Ortaöğretime Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrenci Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları	126
Tablo 45 Yabancı Dil Dersi Yıl Sonu Puan Ortalamasının Değişimine İlişkin Analiz Sonuçları.....	126
Tablo 46 İllerde Bilgi Edinme Sistemlerinden Hizmet Alanların Memnuniyet Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları.....	127
Tablo 47 Lisansüstü Eğitim Alan Personel Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları	127
Tablo 48 İşletmelerin Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin Memnuniyet Oranındaki Değişime Yönelik Analiz Sonuçları	128
Tablo 49 Ulusal ve Uluslararası Projelere Katılan Öğrenci Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları	128
Tablo 50 Buluş, Patent ve Faydalı Model Başvurusu Yapan Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumu Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları	129
Tablo 51 Katılımcıların, İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkısına İlişkin Analiz Sonuçları	130
Tablo 52 İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkı Düzeyinin “Cinsiyet” Değişkeni Açısından Sonuçları (t-testi).....	131
Tablo 53 İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkı Düzeyinin “Öğrenim Durumu” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-testi).....	132
Tablo 54 İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkı Düzeyinin “Mesleki Kıdem” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA testi)	133
Tablo 55 İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkı Düzeyinin “Görev Ünvanı” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA testi)	134
Tablo 56 İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkı Düzeyinin “Bölge” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA testi).....	136
Tablo 57 İl Milli Eğitim Müdürlerinin Yönetsel Yeterliği İle İlin Eğitimsel Gelişimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Analiz Sonuçları (Korelasyon Analizi).....	138
Tablo 58 İl Mili Eğitim Müdürlerinin Yönetsel Yeterlikleri İle İlin Eğitimsel Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Boyutlar Bazında Analiz Sonuçları (Korelasyon Analizi)...	138
Tablo 59 Yönetsel Yeterlikliğin, İlin Eğitimsel Gelişimini Yordamasına İlişkin Analiz Sonuçları (Regresyon Analizi).....	139
Tablo 60“Milli Eğitim Müdürlerinin, Öğrencilerin Okula Erişim ve Devamı İle İlgili Yaptıkları Konusundaki Görüşlerine” İlişkin Analiz Sonuçları.....	141
Tablo 61“Okulların Fiziksel Koşulları, Alt Yapısı ve Donanımı İle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları	143

Tablo 62 Okul Güvenliği İle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları.....	144
Tablo 63 Eğitim-Öğretim Başarısını Artırma İle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları.....	146
Tablo 64 Mesleki Gelişimle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları.....	148
Tablo 65 Ölçme Değerlendirme Faaliyetleri İle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları.....	150
Tablo 66 Yaygın Eğitim Faaliyetleri İle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları.....	151
Tablo 67 Eğitim Harcamaları İle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları.....	152
Tablo 68 “Öğretmenlerin Performansı ve Motivasyonunu Artırma Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları.....	154
Tablo 69 “Okul Çevre İlişkileri İle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları.....	156
Tablo 70“Karar Oluşturma Süreci İle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları.....	157
Tablo 71“ARGE Faaliyetleri İle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları.....	158
Tablo 72“Özel Öğretim Kurumaları İle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları.....	160

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı.....	33
Şekil 2 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Teşkilat Yapısı.....	35
Şekil 3 Eğitimsel Gelişim Ölçeğine İlişkin DFA Modeli	87



KISALTMALAR LİSTESİ

AR-GE: Araştırma ve Geliştirme

FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

İŞKUR: Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yönetim insanların ortak bir amaçlar doğrultusunda bir araya gelmeleriyle sağlanabilir. Yönetimle ilgili ilk bilgiye Antik Yunan'da rastlanır. Sokrates, Platon ve Aristoteles yönetimi insanların yaşamını sürdürmede araç olarak görmüşlerdir. Geçmişten bugüne insanlar hem yönetilmiş hem de yönetmişlerdir (Bursalıoğlu, 1997). Yönetime ilişkin çabalar, bu alanın gelişmesini ve sonunda bir bilim olarak ele alınmasını sağlamıştır. Günümüzde, teknolojik, toplumsal, bilimsel, kültürel ve ekonomik alanda yaşanan değişimler, örgütlerin daha sistemli ve akılcı bir şekilde yönetilmesini zorunlu kılmaktadır (Balyer ve Gündüz, 2011).

Örgütlerde yönetimin, bu değişim karşısında kendini geliştirmesi ve örgütü değişimlere ayak uydurabilecek şekilde dönüştürmesi gerekir (Ağar, 2019). Örgüt yönetiminde özellikle üst yöneticilerin görev ve sorumlulukları, örgütün belirlenen amaçlarına ulaşmasında önemli rol oynar. Yönetimin temel işlevi, çalışanların örgütün amaç ve hedefleri ile uyumlu olarak örgüte katkı vermelerini sağlamaktır (Kaya, 1993).

Örgütsel yönetimin eğitim örgütlerine uygulanmasıyla eğitim yönetimi alanı oluşmaktadır. 1913 yılında yönetimde bilimsel yaklaşımlar Bobbit tarafından okul yönetiminde ve denetiminde uygulamaya konmuş, 1950'li yıllarda ise Sears tarafından geliştirilmiştir. Bobbit ve Sears kamu kuruluşları ile işletmelerde yapılan araştırmaların sonuçlarını ve geliştirilen ilkeleri eğitim kurumlarına aktarmışlardır (Aydın, 2007).

Eğitim yönetimi, kapsamı geniş bir bilim dalıdır. Eğitim yönetimi alanının genişliği, hukuk ve tıp mesleğinde olduğu gibi, teori ve uygulama konuları arasındaki bütünlüğü şart koşmaktadır (Forsyth ve Murphy, 1999). Eğitim yönetimi alanı örgütsel davranış, insan ilişkileri, eğitim bilimleri, çocuk psikolojisi, hukuk, finans ve birçok alanı ilgilendirmektedir. Türkiye'de eğitimi yönetme konusunda oluşturulan teorik bilginin ortaya konması ve değerlendirilmesi detaylı değildir ancak bu ihtiyaç, işletme alanındaki teorik bilginin eğitim yönetimi alanındaki uygulamaları ile kısmen

giderilmiştir. Şüphesiz bu uygulama ülkemizde eğitim yönetimi alanındaki yetkin kişilerin işletme alanına yönelik düşüncelerine neden olmuş ve okul örgütünün uygulama alanına getireceği fayda göz ardı edilmiştir.

Eğitim yönetimi alanında yurt dışında merkezi yönetim anlayışından uzak bir yaklaşımla üretilen bilimsel bilgi, Türkiye’de eğitim yönetimi alanının kuramsal temelini oluşturulmasına sınırlı katkı sağlamıştır. Bu durum eğitim yönetimine ilişkin yapılan araştırmaların yurt dışında olduğu gibi daha çok okul yöneticileri üzerinde yoğunlaştığı sonucunu doğurmuştur. Bu yapı içerisinde üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim politikalarının oluşturulmasında, eğitim planlarının yapılmasında, eğitimin yapı taşlarının şekillenmesi ve kullanıma sunulmasında rolleri oldukça önemlidir (Bursalıoğlu, 2000).

Türkiye’de merkezi yönetim anlayışıyla yönetilen eğitim kurumlarının yöneticileri yetki kullanma açısından aşırı derecede üste bağımlılaşmıştır. Üst düzey eğitim yöneticileri bu merkezi yapının içine sıkıştırılmış durumdadır. Merkeziyetçi yönetimin getirdiği temel ilkelere uygun olarak yetkiler çoğunlukla MEB merkez örgütüne kullanılmakta, bazıları taşra teşkilatına devredilmektedir. Okul yöneticileri ise bu sınırlılık içerisinde çok daha az yetkilendirilmiştir (Okçu, 2011).

Eğitim örgütleri içerisinde üst görevlerde yer alan yöneticilerin görevlerine atanırken sahip olmaları gereken yeterliklerle, görevleri süresince sürekli değişmekte olan yönetici yeterliklerinin kazandırılması örgütsel yaşama önemli katkı sağlamaktadır. Eğitim yöneticisi yetiştirilme sürecinin nasıl olması gerektiği ile ilgili tarih boyunca birçok fikir ileri sürülmüştür. Günümüzde hala net bir cevabı olmayan bu konu tartışılmaya devam etmektedir. Eğitim yöneticisi yetiştirmede, teknik bilgiye dayanan eğitim ile uygulamalı eğitim arasındaki gerilim sürmektedir (Başaran, 2008).

Dünyada eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına ilişkin bilgi sorunsalı sürmektedir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde teorik ve uygulamalı eğitim ilişkisindeki denge sağlanamamıştır. ABD 'de eğitim yöneticisinin yetiştirilmesine yönelik teorik bilgi üretimi çabuk gelişmiştir ancak ülkemizde bu sınırlı kalmıştır. Ülkemizde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde teorik bilgiye dayanan eğitim ile uygulamalı eğitim arasında henüz bir denge sağlanamamıştır (Şişman, 2012).

Lisansüstü eğitim derslerinde teori-uygulama bütünlüğü olmadığı halde, son durumlarını gösterecek çalışmaların uygulanabilmesi hususunda henüz bir bütünlük yoktur. Ülkemizde lisansüstü ve hizmet içi eğitim yoluyla yöneticilerin yetiştirilmesinde, uygulamalı eğitim alanı göz ardı edilmiştir. Bunun sonucunda eğitim

yöneticisi adaylarının problem odaklı düşünme, karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, takım çalışması, girişimcilik ve kaos ortamında yönetim gibi boyutlarda eksik kalmasına neden olmuştur (Ağar, 2019).

Eğitim yöneticisi yetiştirme politikası ülkemizde yaklaşık 40 yıllık bir dönemi içermesine rağmen, henüz bilimsel bir temele oturmamıştır. Üniversiteler ile MEB arasında eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda iş birliği sağlanamamıştır. Ülkemizde 1999 yılından bu yana uygulanan okullarda toplam kalite yönetimi çalışmaları, diğer alanındaki uzmanlar tarafından planlanmış, bu doğrultuda eğitim yönetimi bilim dalındaki akademisyenlerden yeterince destek alınmamış, iş birliği yoluna gidilmemiştir (Çelik, 2002).

Eğitim yöneticiliğine başlama ve eğitim yöneticiliğinde yükselme süreciyle ilgili hazırlanan yönetmelikler, bu alanda olumlu katkılar sağlamasına rağmen, mevcut durumu korumaya yöneliktir. Mevcut yönetici atama yönetmeliği, görevde yer alan üst düzey eğitim yöneticilerinin yetiştirilme süreci için yasal bir zorunluluk yoktur. Hazırlanan bu yönetmelikler, eğitimde uzman kişilerin Türk eğitim sistemindeki yöneticiliğe geçiş sürecini yavaşlatmıştır (Balcı, 1999).

Türkiye’de MEB Merkez örgütü üst yöneticileri ile taşra teşkilatları üst yöneticisi durumunda bulunan il milli eğitim müdürlerinin, milli eğitim sisteminin temel amaç ve hedeflerinin belirlenmesi süreçlerinde etkin olması, kendilerini sistemin önemli bir parçası olarak görmeleri, kendilerinden beklenen rolleri gerçekleştirebilecek sorumluluğu hissetmeleri Türk Eğitim Sisteminin başarısı için önemli görülmektedir. Okul müdürlerinin yeterliklerine ve görevlendirilmelerine ilişkin yapılan çalışmalar nispi oranda eğitim yöneticileri üzerinde yapılmaktadır. Her ne kadar eğitim yöneticiliğinin okul yöneticiliğinden ayrıldığı (Açıkalın, 2016; Şişman, 2012) çalışmalarda vurgulansa da ülkemizde üst düzey eğitim yöneticileri ve özellikle illerin en üst yöneticisi durumundaki il milli eğitim müdürleri ile ilgili literatürde az sayıda çalışmanın bulunması, yapılan bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Yukarıda tartışılan hususlar birlikte değerlendirildiğinde, eğitim yönetimi alanında taşra teşkilatlarının işleyişine ilişkin çalışmaların üzerinde daha çok durulması gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyleri ile ilin eğitimsel gelişim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Problem cümlesi: İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişimi arasında bir ilişki var mıdır?

Alt problemler

- 1) İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi nedir?
- 2) İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi; katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, mesleki kıdem, görev unvanı ve görev bölgesi değişkenleri açısından) açısından farklılaşmakta mıdır?
- 3) Bir ilin eğitimsel gelişimini tanımlayan göstergeler nelerdir?
- 4) İl milli eğitim müdürlerinin, ilin eğitimsel gelişimine katkıları ne düzeydedir?
- 5) İl milli eğitim müdürlerinin, ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyi; katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev unvanı ve görev bölgesi değişkenleri açısından) açısından farklılaşmakta mıdır?
- 6) İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişimi arasında bir ilişki var mıdır?
- 7) İl Milli Eğitim Müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi, ilin eğitimsel gelişimini yordamakta mıdır?
- 8) İl milli eğitim müdürlerinin, görev yaptıkları ilin eğitimsel gelişimine katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlikleri ile ilin eğitimsel gelişim düzeyi arasında bir ilişkinin olup-olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısı içerisinde taşra teşkilatı üst yöneticisi konumunda bulunan il milli eğitim müdürleri, Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliğinin 6. Maddesinde “*Bakanlığın eğitim politikaları ve stratejik planlarını, mevzuat ve programlar doğrultusunda yönetmek, yönlendirmek, denetlemek ve koordine ederek etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmek ile görevli ve sorumlu*” kişiler olarak tanımlanmışlardır.

Yönetmelikte, millî eğitim müdürlerinin, bu görevlerini il ve ilçe yöneticileri arasında yapacakları iş bölümü çerçevesinde yürütecekleri belirtilmektedir. İl milli

eğitim m¼d¼rlerinin ildeki eğitim kurumlarının organize edilmesi, kurumların işleyişinin d¼zenlenmesi, yapılacak sosyo-k¼lt¼rel etkinlikler ve projeleri y¼nlendirmesi ildeki eğitimsel başarıyı doğrudan etkileyecektir. Bu sebeple il m¼d¼r¼n¼n yetkinliği ve vizyonu aynı zamanda g¼rev yaptığı ilin eğitim vizyonunu da doğrudan etkilemektedir. Milli eğitim m¼d¼rlerinin, sistemin temel amaç ve hedeflerinin belirlenmesi s¼reçlerinde etkin olması, kendilerini sistemin önemli bir parçası olarak görmeleri, kendilerinden beklenen rolleri gerçekteştirebilecek sorumluluğu hissetmeleri T¼rk Eğitim Sisteminin başarısı için önemli g¼r¼lmektedir.

Eğitim y¼neticilerine y¼nelik T¼rkiye’de yapılan çalışmalar daha çok okul y¼neticileri ¼zerinedir. Okul m¼d¼rlerinin yeterliklerine ve g¼revlendirilmelerine ilişkin yapılan çalışmalar nispi oranda eğitim y¼neticiliđi ¼zerine yapılmaktadır. Her ne kadar eğitim y¼neticiliđinin okul y¼neticiliđinden ayrıldığı (Açıkalm, 2016; Şişman, 2012) çalışmalarda vurgulansa da ¼lkemizde ¼st d¼zey eğitim y¼neticileri ve özellikle illerin en ¼st y¼neticisi olan il milli eğitim m¼d¼rleri ¼zerine literat¼rde az sayıda çalışmaya rastlanmasının bu konuyu daha önemli hale getirdiği d¼ř¼n¼lmektedir.

Bu araştırmada, il milli eğitim m¼d¼rlerinin y¼netsel yeterlikleri ile ilin eğitimsel gelişim d¼zeyi arasında bir ilişkinin olup-olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek bulguların, il millî eğitim m¼d¼rlerinin y¼netsel yeterlik d¼zeyinin geliştirilmesi, g¼rev, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesine katkı sağlaması bakımından önemlidir. Yapılan alan yazın taramasında il milli eğitim m¼d¼rlerinin y¼netsel yeterliklerine ilişkin fazla çalışma olmaması alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayıp yapılan çalışmayı değerli kılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

İl milli eğitim m¼d¼rlerinin, kendilerine verilen yetki ve sorumluluk çerçevesinde ilin eğitimsel gelişimine katkı yapabilecekleri ve bu katkının ildeki şube m¼d¼rleri, ilçe milli eğitim m¼d¼rleri ve okul m¼d¼rlerinin g¼r¼řleri ile belirlenebileceği varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2019-2021 yılları arasında Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan 10 ilde (Malatya, Edirne, Sakarya, Muğla, İzmir, Mersin, Nevşehir, Diyarbakır, Şırnak, Amasya) görev yapmakta olan milli eğitim müdürleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim Yöneticisi: Eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmek gayesiyle madde ve insan kaynaklarını eş güdümlenerek aktive eden ve denetleyen uzman kişidir (Kepenekçi, 2011).

Bu kavram, araştırmada il/ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü ve okul müdürü özel anlamında kullanılmıştır.

İl Millî Eğitim Müdürü: İl düzeyinde MEB politikalarını ve stratejik planlarını mevzuat ve programlar doğrultusunda yöneten sorumlu kişidir.

Bu kavram araştırmada, il düzeyindeki en üst eğitim yöneticisi özel anlamında kullanılmıştır.

Yönetmelik Yeterlik: Belli bir işe veya mesleğe yönelik uzmanlık, insanlarla yarışma, sorumluluğunu yerine getirme potansiyelidir (Öncül, 2000).

Bu kavram, araştırmada il milli eğitim müdürlerinin kavramsal, insancıl ve teknik yeterliklerinin tümü özel anlamında kullanılmıştır.

Eğitimsel Gelişim:

Bu kavram araştırmada, eğitim amaçlarının bireysel ve kurumsal düzeyde gerçekleştirilmesi özel anlamında kullanılmıştır.

İlin Eğitimsel Gelişimi:

Bu kavram araştırmada, il genelinde eğitimin; fiziksel, sosyal, kültürel, sanatsal ve eğitsel açıdan nicel ve nitel değişimi anlamında kullanılmıştır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan temel kavramlar açıklanmış ve bu kavramlarla ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla yönetsel yeterlik ve eğitimsel gelişim kavramlarına ilişkin detaylı açıklamalar yapılarak, literatürde yer alan yerli ve yabancı araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim ülkelerin gelişiminde ve yükselmesinde kritik bir öneme sahiptir. Eğitim düzenini yöneten, varoluşunu sağlıklı bir biçimde devam ettirmesini sağlayan öge yöneticilerdir. Yönetim örgütün maddi kaynak ve donanımının zamanında verimli olarak kullanılmasıdır. Eğitim yönetimi kavramı eğitimi bir bütün olarak görür ve bütünsel olarak çözümlmeyi amaçlar (Kochhar, 2011).

Eğitim yönetimi alanındaki çalışmalar 1940'larda başlamış ve bu tarihten itibaren kaliteli bir şekilde yavaş meslek haline gelmiştir. Klasik yönetim uygulamalarına ilişkin çalışmalara ve işin yapısına ilişkin çalışmalara 1940 'lardan itibaren yer verilmiştir (Hoy ve Miskel, 1987). O zamanlarda üniversitelerde başlıca akademik temelli dernek açılması ve yer verilen lisansüstü programların sayısının artması, toplulukların oluşumu alanında bilimsel bilgi birikimini artırmıştır. Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konferansı (NCPEA), Amerika Okul Yöneticileri Derneği (ASAA), Eğitim Yönetiminde Kooperatif Program (CPEA) ve Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (UCEA) alana katkısı olan topluluklardır (Campbell ve diğ. ,1971).

Eğitim yönetimi alanındaki çalışmalar son zamanlarda hem Dünyada hem Türkiye'de önem kazanmıştır. Dünya üzerinde gelişen politik, sosyal, siyasi ve ekonomik süreçlerde oluşan sorunların ve ihtiyaçların çözümünde eğitim yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Bu süreçte, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya gibi ülkeler evrensel gelişmeleri açıklamaya ve bilgi

kaynaklarını çeşitlendirmek için akademik uygulamalar yapmışlardır (Donmoyer, 1999; Scheurich, 1995).

Eğitim yönetimi, 21. Yüzyıl başlarında Amerika Birleşik Devletleri üniversitelerinde kurulan bölümler ile akademik alanda önem kazanmış, eğitim yönetimi alanı zamanla dünyada kuram ve uygulama açısından ilerleme kaydedip uzmanlık alanı olmuştur. Bu bilim dalının bu günkü durumunu izah etmek için geçmişte ne gibi çalışmalar yapıldığının bilinmesi gerekir. Eğitim yönetiminin uygulama alanı okullardır, bu yüzden üniversitelerde yer verilen disiplin alanı olması vazgeçilmezdir (Papa, 2009).

Dünyada eğitim yönetimi çalışmaları kuramsal bir çalışma alanı olmaktan çok, uygulamayı öne çıkaran bir alandır. Eğitim yönetiminin amacı eğitim yöneticilerine yönelik teorik ve uygulamaya yönelik teknik bilgi vermektir. Eğitim yönetimi literatürüne bakıldığında araştırmaların ABD öncü olmak üzere daha çok Avrupa ülkelerinde ve İngiltere’de yapılan araştırmalarla oluştuğu görülmektedir. Türkiye’deki eğitim sistemi yapılanması diğer ülkelerden farklıdır. Yerel yönetimlerin etkin olduğu idari yapılanmaya sahip ülkelerde eğitim araştırmaları daha çok okul yöneticiliği üzerine yapılmaktadır. Ülkemizde de yapılan araştırmaların çoğu okul müdürlerinin yeterlik ve seçilmelerine yöneliktir. Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda üst düzey yöneticilerin yeterlik ve seçimine ilişkin az sayıda çalışma mevcuttur (Şentürk, 2015).

Her milletin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Eğitim sistemi, o milletin kültürel, ekonomik, sosyal ve politik yapısı göz önünde bulundurularak oluşturulur. Eğitim sistemi ülkelerin kültürel yapısı, eğitim felsefesi, tarihsel birikimi, politik ve sosyal faktörlerine göre farklılıklar arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının işleyişini ve Türk millî eğitim sisteminin yapısını bu faktörlerden ayrı düşünemeyiz. Eğitimin muasır olması ve uygulamaya dönük bir yapıda olmasının köklü bir tarihi birikimi vardır. Milli eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması için eğitim sistemi örgütlenerek yönetilmesi şarttır. Dolayısıyla Türk eğitim tarihini ve örgüt yapısının incelenmeden eğitim sistemi hakkında fikir yürütmek ve uygulamalar geliştirmek pek sağlıklı değildir (Duman, 1998).

Eğitim yönetimi araştırmaları bazen sınıftaki öğrencilere, bazen de sınıflarda çalışan yöneticilere ve öğretmenlere bazen okul çevresi bileşenlerine yönelik olarak yapılmaktadır. Eğitim yönetimi okula girip çıkan okulla muhatap tüm kişiler ve çevre üzerine yapılabilir. Şüphesiz eğitim yönetimi, özellikle uygulama alanı olan okulların

önemli bileşenlerinden biridir. Ancak üst düzey yöneticiler eğitim planlanmasında, politika oluşturulmasında ve eğitimin niteliğinin artırılmasında büyük rol oynamaktadır. Yöneticilerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmeleri ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeleri ise yeterlilik sahibi olmaları ile yakından ilişkilidir (Bursalıoğlu, 1991).

2.2. Eğitim Yönetiminin Tarihsel Gelişimi

Milli eğitim bakanlığı Osmanlı döneminde 1857’de “Maârif-i Umûmiyye Nezâreti” adıyla kurulmuştur. Maarif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulması, eğitim hizmetinin daha düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Yayınlanan fermanla, Meclis-i Vükela (Bakanlar Kurulu)’nın yanında "Maarif Nazırlığı”nın (Eğitim Bakanlığı) da bulunması gerektiği belirtilmiştir. Türk eğitim tarihinin ilk Maârif Nâzırı (Eğitim Bakanı) Abdurrahman Sâmî Paşa (1857-1861) ve ilk müsteşarı ise bilim insanı Hayrullah Efendi’dir (Erdoğdu, 1996).

Eğitim sisteminde ilk düzenlemeler bugünkü Millî Eğitim Temel Kanunu niteliğindeki Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü)'dir. 1869 senesinde yürürlüğe giren bu nizamname ile merkez örgütünde Maârif Nâzırı başkanlığında, ilmî ve idârî olmak üzere iki bölümden meydana gelen bir Meclis-i Kebîr-i Maârif (Büyük Eğitim Meclisi) maârif meclisleri yine meclisin il düzeyinde şubesi ve icrâ organı şeklinde, maârif müdürü başkanlığında kurulmuştur (MEB, 2007).

İstiklal Savaşı döneminde iki eğitim bakanlığı vardır: Ankara'da TBMM Hükümetine bağlı Maarif Vekâleti, İstanbul'da ise Osmanlı Hükümetinin Maarif Nezareti dir. Maarif Vekâleti, TBMM'nin açılışından sonra Hükümetin 2 Mayıs 1920 tarihli ve 3 sayılı Yasası ile bütünleşmiştir (Akyüz, 2008).

3 Mart 1924'te ortaya konan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Cumhuriyet Dönemi eğitim sisteminin genel örgütlenişi ve yönetiminin ana hatları ortaya koyulmuştur (MEB, 2008). “Öğretimin Birleştirilmesi” anlamındaki bu yasa ile Şer’iyye ve Evkaf nezâretleri ortadan kaldırılmış, medreseler Maarif Vekâletine devredilip tedricen son verilmiş, bütün eğitim-öğretim ve bilim kuruluşları eğitim görevlerinin tek elden yürütülmesi için Eğitim Bakanlığına bağlanıp yönetimle alakalı tüm durumlar ve düzenlemeler bu bakanlığın yetkisine bırakılmıştır. Kanun modelini hazırlayan kişiler, dayanaklarını Tanzimat Döneminden bu yana süren ve biri diğerine uyumlu olmayan iki farklı eğitim verilmesi nedeniyle iki değişik düşüncede ve

tutumunda insan yetiştirme probleminin çözülüp eğitim sisteminin bu durumlardan sonra tek düşünce ve duyguya sahip bir ulus yetiştireceği hipotezine dayandırmışlardır (Güler, 2020).

Türk eğitim tarihi yönünden önem arz eden değişikliklerin meydana geldiği 1924 yılındaki bir diğer gelişme ise yurt dışından eğitim alanında uzmanlaşmış kişiler, merkezî teşkilât yapısından meslekî eğitime kadar çeşitli alanlarla ilgili rapor sunması için davet edilmesidir. Yaşadığı dönemde büyük bir ses getiren ve Democracy and Education'ın da yazarı olarak bilinen John Dewey, bunların başında yer alır. Cumhuriyet'in ilk senelerinde yurt dışından davet edilen eğitimciler tarafından sunulan ve eğitim sisteminin çeşitli yönlerden geliştirilmesi amaçlanan bu raporlar, eğitim görevlileri ve devlet bürokratları tarafından ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal durumuna uyarlanıp tam olmasa da hayata geçirilmiştir (Güler, 2020).

789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun 22 Mart 1926 tarihinde TBMM tarafından kabul edilmiştir. Bu kanun Cumhuriyet Dönemi Maarif Vekâletinin merkez örgüt yapısını düzenleyen ilk yasal düzenleme olduğundan dolayı önem arz etmektedir. Cumhuriyet'in 10. yılında, 1933 yılında, 2287 Sayılı Maarif Vekâleti ve Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanun yayınlanmıştır. Türk (2003)' ün görüşlerine bakarsak üniversiteler Maarif Vekâletine bağlanıp reformla ilgili çalışmalar hız kazanmış, teknik eğitim ve meslek eğitimi Bakanlık Merkez Örgütüne verilmiştir. Bu yasa ile Bakanlık Merkez Teşkilatı dört birimden oluşmaktadır: Milli Talim ve Terbiye Heyeti, Maarif Şurası Müsteşarlık, Teftiş Heyeti ve Genel Müdürlükler (Ağar, 2019).

Türk eğitim sisteminin kendine özgü nitelik taşıyan çalışmalarından biri de 1939 yılından beri beş senede bir defa yapılmış ve çalışma alanları yasayla düzenlenmiş olan Millî Eğitim Şûrası'dır. Ülkede yer alan eğitim yapısını ve eğitime karşı gelişen tutumu demokratik bir hale getiren bu şûralarda öğretmenler, bilim insanları, Bakanlık mensupları, özel ve kamu kurum, vakıf, sivil toplum kuruluşları, sendika, dernek başta olmak üzere değişik yetkinlik alanlarına sahip çok sayıda katılımcı; bir hafta süresince eğitim sistemini geliştirip eğitim sisteminin kalitesini artırmak, öncelikli eğitimde oluşan problemleri ortaya koymak, bu eğitim problemlerine çözüm önerileri ve yeni örnek modeller sunmak amacıyla bir araya toplanmaktadır, hazırlanan şûralar Millî Eğitim Bakanlığının danışma organıyla uyumludur. Millî Eğitim Bakanlığının artan iş potansiyeli, hizmet alanının da

gelişmesi ve danışmanlık süreci gibi sebeplerden dolayı merkez örgüt yapısının yeniden düzene konmasını ivedilikle gerektirmiştir (Güler, 2020).

2.3. Eğitim Yöneticiliği

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının hedeflerini yerine getirmeleri için insan, sermaye ve araç-gereç malzemelerinin verimli olarak kullanımına odaklanan bir bilim dalıdır (İlgar, 2005). Eğitim yöneticisi ülkemizde tüm eğitim kurumlarının yöneticilerine denilmektedir. Eğitim yöneticisi, görev aldığı kurumda eğitsel amaçları için etkinlikleri düzenleyen, fiziki ve insan kaynaklarını, verilen eğitsel hedeflerin en verimli şekilde yerine getirilmesi bağlamında eşgüdümleyen ve denetimini yapan bir alan uzmanıdır (Kepenekçi, 2011).

Eğitim yönetimi ve okul yönetimi ayrımını açıklamak gerekirse, okul kurumu dışındaki, MEB'e bağlı taşra ve merkez örgütlerinin eğitim yönetimini, yer alan kurumlarda görev yapan yöneticileri eğitim yöneticisi adıyla tanımlar (Açıkalın, 2002). Eğitim yöneticiliği alanında yetkinlik ve beceri gerektirmektedir. Bu tanım kendi içerisinde il veya ilçe milli eğitim müdürlüğü, okul müdürlüğü, şube müdürlüğüne yer verir (Aydın, 2005). Eğitim çalışmalarının okulda sınanma, izlenme ve uygulanma imkânları vardır. Okullarda uygulamaya dönüşmeyen etkinlikler sayıltıdan öteye gidemezler. Okulun özel bir yeri vardır ve bu nedenle okul yöneticiliği göz önüne alınmaktadır (Açıkalın, 2002).

Dünya üzerindeki hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin personel yapısının da değişmesine sebep olmuştur. Bilgi toplumundaki bu hızlı değişimden eğitim örgütleri de etkilenmiştir. Eğitim kurumlarını yöneten yöneticilerin bu değişimden etkilenmemesi imkânsız bir durumdur. MEB'deki eğitim yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin sorunlar incelendiğinde yetişmiş nitelikli elemanın olmaması, yöneticilerin mesleki gelişimi için yeterli olanağın olmaması, yöneticilerin teknolojik becerilerinin sınırlı olması ve yabancı dil bilmemesi olarak sıralanır (Onural, 2005). İllerde eğitime dönük bütün insan, mali ve aynı imkânları yönetme yetkisi bulunan milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları süre içerisinde bu kaynakların eğitimin amaçları doğrultusunda etkin olarak kullanılmasında yeterliklerinin artırılması gerektiği açıktır. Bu durum, eğitim yönetiminin bilgi oluşumunu ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmeleri konusundaki kriterleri tekrardan ön plana çıkarmaktadır. Eğitim yöneticisinin planlama, eşgüdüleme, örgütleme, karar alma, iletişim, etkileme

ve değerlendirme gibi yönetim süreçlerini bilmesinin yanı sıra eğitim planlaması ve ekonomisi, eğitim hukuku, eğitim denetimi gibi yönetimini ilgilendiren konularda da donanımlı olması gerekir (Acar, 2002).

Örgütlerde yönetim sürecinin en önemli aşamalarından biri de karar sürecidir. Simon'a göre karar yönetimin kalbidir. Eğitim yöneticisinin karar verme sürecinde zamanlamayı ve süreyi doğru kullanması, problem çözme becerisine sahip olması ve en doğru kararı vermesi beklenir. Etkili bir yönetim sürecinin eğitim başarısını artıracığı ve eğitimde kaliteyi yükselteceği beklenen bir durumdur (Kaya, 1993).

İletişim süreçlerinin yanı sıra yöneticilere eşgüdümleme görevi de düşmektedir. Eşgüdümleme (koordinasyon), insan ve madde unsurlarının birleştirilerek bilgi ve becerilerde uzlaşma ve bunun sonucunda örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla yapılan eylemlerdir (Bursalıoğlu, 2000). Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için yöneticilerde olması gereken becerilerden biri de değerlendirmedir. Değerlendirme, programdaki amaçların örgüt tarafından ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiğinin belirlenmesidir (Erdoğan, 2000). Değerlendirme; karar, planlama, örgütlenme, iletişim ve eşgüdümün sağladığı yararın ortaya çıkarılma sürecidir. Örgütte bulunan bireylerin davranışlarını yönlendirmede ve eşgüdümü sağlamada bazı yollar kullanır. Bu yolların neler olabileceğine yöneticilerin gözlem gücü ve yöneticilik kıdemiyle ilişkili olarak belirlenmesi beklenir (İlgar, 2005).

Örgütsel misyon ve vizyonun belirlenmesinde, üst düzey eğitim yöneticilerinin etkisi üst düzeydedir. Örgütlerde kritik görevlerin yerine getirilmesinde alt kademe eğitim yöneticilerinin üst yönetime karşı sorumluluğu vardır. Üst düzey yöneticiler eğitim politikalarının belirlenmesinde ve planlanmasından sorumludur. Üst kademe görev yapan eğitim yöneticileri, eğitimsel lider olarak örgütsel vizyonunu ve misyonunu belirler. Okul yöneticisi ise üst yönetimin belirlediği vizyon çerçevesinde kendi okulunun vizyonunu belirler (Çelik, 1995).

Milli Eğitim Bakanlığı, belirlediği politikalar, programlar ve planlar ile bütün eğitim sistemini etkisi altına alan kararların yer verildiği merkez örgüttür. Bakanlıkta çalışan şube müdüründen, daire başkanına, genel müdürüne ve müsteşara varıncaya kadar tüm eğitim yöneticilerinin, taşradaki müdürlüklerin yöneticilerinin ve okul müdürlerinin atanmalarında görevin etkililiğine bağlı standartların belirlenmesi gerekir (Kaya, 1986). Yöneticilerde bulunması gereken yeterlikleri Aydın (2000), genel olarak; kavramsal, insancıl ve teknik düzeyde yeterlikler; Şişman ve Turan (2004) ile Balyer ve Gündüz (2011) ise program geliştirme, öğrenme ve öğretme süreçleri,

iletişim, liderlik, grup süreçleri, değişim, performans değerlendirme gibi birçok alanda bulunması gereken yeterlikler olarak belirlenmiştir.

Örgütlenme ortak amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapıda kimin ne yapacağı ve neyin nerede bulunacağı ile ilgilidir. Belirlenen ortak amaçların gerçekleştirilmesi için iletişim önemlidir. Açık bir sistem olan eğitim kurumlarının devamlılığı ve alt sistemleriyle birlikte hareket etmesi güçlü bir iletişim sistemi gerektirmektedir. MEB merkez teşkilatının belirlediği politikalar ile aldıkları kararların doğrudan uygulama alanı olan okulların işleyişinde taşra teşkilatı yöneticileri önemli rol oynamaktadır. Taşra teşkilatının başında bulunan İl milli eğitim müdürlerinin üst düzeyde yönetsel yeterlik düzeyine ve becerilerine sahip olması örgütün etkililiği için zorunlu bir durum haline gelmiştir (Erdoğan, 2000).

Türkiye’de standart bir eğitim yöneticisi yetiştirme sisteminin olmadığı bilinmektedir. Yönetici atama sürecine ilişkin yönetmeliklerde, atamalarda “liyakat esastır” ibaresi bulunmasına yönelik “meslekte aslanan öğretmenliktir” ibaresi yer almaktadır. Yöneticinin öğretmenlik sürecindeki başarısı ve kıdemi atamalarında ölçüt olarak alınmıştır. Üst düzey yöneticilik kadrolarının bu şekilde doldurulması eğitim sistemimiz için büyük bir sorun teşkil etmektedir.

2.4. Dünyada Eğitim Yöneticiliği

Eğitim yönetimi alanındaki çoğu kavram yönetim bilimi temeline dayanmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarından itibaren yönetimdeki yeni yaklaşımlar eğitim yönetimi alanı için belirleyici olmuştur. Eğitim yönetimi alanıyla bağlantılı yaklaşım ve kuramlar geliştirme yöntemleri çok sınırlıdır (Şişman ve Turan, 2002).

Eğitim yönetimi alanının dünyadaki değişimlere bağlı kalarak sürekli bir gelişme süreci içinde yer almakta ve bir bilim dalı şeklinde ilerlemektedir. Gelişmekte olan iletişim teknolojisi ve yeni atılımlarla ortaya konan bilgi çağında, eğitim yöneticilerin belirlenen ölçülere göre seçilmesi ve hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ile düzenli olarak geliştirilmeleri zorunlu hale gelmiştir (Aydın, 2010). Ekonominin nitelikli insan gücüne ihtiyacı ve öğrenci sayılarını izleyerek maliyetlerini hesaplamak, geleceğe ilişkin kestirmeler yapmak eğitim yöneticisinin görevidir. Eğitim yönetimindeki yapı ve işleyiş okullara oranla daha fazla bürokratik nitelikler içerir (Açıklan, 2016).

Eğitim yönetimi alanının bilim olma sürecinde alanın ilerlemesiyle okul ve eğitim yöneticisi hazırlama/yetiştirme programları arasında benzerlikler olduğu, Türkiye gibi dünyada da eğitim yönetimi araştırmalarının kat edeceği çok yolun

olduğu tespit edilmiştir (Balcı 2008). Yirminci yüzyılın ortalarına kadar eğitim yönetimi alanında lisansüstü program ve kamu kurumlarında ise sertifika programları açılmıştır geçen on yılda program adlarını ifade ederken liderlik kavramı daha çok kullanılmaya başlanmıştır (Şişman ve Turan, 2002).

Dünyada eğitim yönetimine bakıldığında ülkelerin kendi yönetim şekilleri ve özelliklerine göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte değişimlere ayak uydurabilmek için eğitim yönetimi ve eğitim yöneticileri üzerinde tartışmalar sürmekte, buna göre eğitim sisteminde güncellemeler ülkemizde olduğu gibi dünyada da yapılmaktadır. Genel olarak merkeziyetçi yapıdan uzak olan ülkelerin eğitim yönetimi sistemlerinde yerel yönetimler ve yerel kurulların daha etkili oldukları anlaşılmaktadır (Güngör ve Göksu, 2013).

Ülkelerin eğitim sistemleri yönetsel yapılanma açısından incelendiğinde farklılıklar göstermektedir. Japonya, İsviçre, Kanada, İtalya gibi ülkelerde eğitim yönetiminden sorumlu bakanlık bulunmakta bununla birlikte okulların yönetiminden daha çok yerel yönetimler sorumlu olmaktadır. İrlanda ve Fransa gibi ülkelerde ise merkeziyetçi bir yapı olduğu görülmektedir. İsveç, Almanya ve Hindistan'da ise eğitim yönetiminde yetki ve sorumluluğun merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında belirli alanlarda paylaşıldığı görülmektedir (Balcı, 2013).

1965'te ABD Milli Eğitim Derneği'nin Eğitim Politikaları Komisyonu tarafından bir okulun günlük görevlerini yürütmek ve koordine etmek üzere görevlendirilmiş bir memur olarak betimlenmiş olan bölge eğitim yöneticisinin günümüzde Amerikan yaşamındaki en önemli ve belki de zor pozisyonlardan biri olarak sorumlulukları ve yetkileri genişletilmiştir. (U.S. Department of Education, 1965). Kamu okullarının eğitim yöneticileri Birleşik Devletler okul bölgelerinin yönetiminden sorumlu olan eğitim yöneticisidir.

Genelde yönetim özelde ise eğitim yönetimi konusunda oldukça fazla bilgi birikimine sahip olan ABD'nin eğitim yönetimi sistemi içinde etkin görevleri bulunan bölge eğitim yöneticilerinin (superintendent) incelenmesi faydalı olacaktır. ABD'de yerel düzeyde eğitimin yönetilmesinde oldukça geniş yetkileri bulunan bölge eğitim yöneticileri bulunmaktadır. Türk Eğitim Sisteminde tam olarak karşılığı bulunmayan bu pozisyon bu ülkedeki eğitim yönetimi yapılanmasını anlamak için önemlidir. Bir okul bölgesinin üst düzey yöneticisi, bir okulun bağlı olduğu bölge yöneticisi bütçeleri, binaları, alanları, personeli, eyalet eğitim bakanlığı standartlarında yönetir ve politikalar geliştirerek çok çeşitli bileşenlerin ihtiyaçlarını karşılar. İş sorumluluk

ile yüklüdür ve güçlü kişilerarası beceriler ve çoklu görev yeteneğine sahiptir (Schuh ve Herrington 1990).

Bölge yöneticilerinin görevleri, yetkileri ve atanması eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Genel olarak, bölge yöneticileri yönettikleri bölgenin yönetim kurulu başkanı (CEO) gibi görev yapmaktadırlar. Bölge-okul yöneticilerinin temel görevleri yönetmekle yükümlü oldukları bölgedeki okulların eğitimsel, yönetsel ve finansal durumları ile ilgilenmek ve okulların durumları hakkında bölge eğitim kurullarına rapor vermektir. Bu yöneticiler bağlı oldukları eyaletin eğitim politikalarının ve yönetmeliklerin işlevselliğini teminat altına almakla yükümlüdürler. Björk, Kowalski ve Browne-Ferrigno (2014), bölge yöneticilerinin bazı görevlerini şu şekilde sıralamıştır: eğitim kurullarına eğitim ve yönetmeliklerin işleyişi hakkında tavsiyelerde bulunmak, personel alımlarında, okul binalarının fiziksel durumu hakkında fikir beyan etmek, federal ve eyalet düzeyinde yetkili mercilerden gelen emirleri yerine getirmek, sorumlu olduğu bölgenin bütçe planını eğitim kuruluna sunmak, uzun soluklu planlamalara liderlik etmek, eğitim programlarını ve öğrenci başarısını denetlemek ve örgüt içi yapısal düzeni belirlemektir (Ağar, 2019).

Bir okul bölgesi için yeni bir binaya ihtiyaç duyulduğunda, okulların bağlı olduğu bölge yöneticileri inşaat sürecini yönetmek ve personeli işe almak için vergilerin artırılması konusunda halkı ikna etmek zorundadır. Bu alanın başlangıcından beri bölge yöneticilerinin işlevi ve rolü önemli ölçüde değişmiştir (Carter ve Cunningham, 1997).

Bloomberg'e (1985) göre eğer bölge yöneticiliği kavramının tam ve etkin olarak yürütülmesi isteniyorsa okul yaşamının bağlı olduğu hassas dengeyi sürdürürebilmek için geniş çeşitlilikteki çatışan güçlerle çalışma yeterliliğinin politik yönden düşünülüp tasarlanması gerekmektedir. Bölge yöneticilerinin görevleri daha çok karar alma yönündedir. Örneğin zorlayıcı hava koşulları okula ulaşımı güvensiz hale getiriyorsa, okulların bağlı olduğu bölge yöneticisi okulları kapatma çağrısı yapar. Okul kurulu ile birlikte çalışarak bir işletme bütçesi oluşturmak ve harcamaların kontrol altında kalmasını sağlamakla yükümlüdür. Ebeveynler tarafından sunulan herhangi bir önemli sorun bölge yöneticilerine iletilmektedir. Bu pozisyon için güçlü örgütsel beceriler, eğitim için tutku ve keskin bir politik liderlik duygusu gereklidir. Bir okulun bölge yöneticisi okul sisteminin baş işletim yetkilisi gibidir (Şişman ve Turan, 2002).

Bölge okul yöneticilerinin çalışma yoğunlukları son yıllarda artmıştır ve çalışma alanları özellikle okullardaki öğrenme çıktılarının denetimi üzerine yoğunlaşmıştır (Bredeson ve Kose, 2007). Son dönemlerde bölge okul yöneticilerinin başarılı sayılabilmesi için yüksek iletişim becerilerine sahip olması, eğitim-öğretim süreci hakkında bilgi sahibi olması ve devlet okullarının finansal ve eğitimsel durumlarını iyileştirecek işlevsel koalisyonları kurabilme becerilerine sahip olması beklenmektedir (Glass, Björk ve Brunner, 2000).

Okul bölgesi yöneticilerinin eğitim alanındaki sorumlulukları ve sahip olması gereken yeterlikleri beş başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklardan öğretmen araştırmacı, yönetici, demokratik lider ve uygulamalı toplum bilimci rolleri Callahan (1966) tarafından tanımlanmıştır ve iletişimci rolü ise Kowalski (2001) tarafından literatüre eklenmiştir. Okulların okul bölgesi için işe alma yetkilisi olan bölge yöneticilerini, denetçiler, bölge sorumluları ve merkez ofis personeli tarafından adaylar arasında mülakat yaparak işe alırlar. Bölge okul yöneticileri bazı eyaletlerde halk oylaması ile seçilirken birçok eyalette ise eyalet eğitim kurulu veya eyalet valisi ataması ile göreve gelmektedirler. Bölge okul yöneticilerinin atamalarının hangi yolla yapılması gerektiği hususu tartışılan bir konudur. Schuh ve Herrington (1990) politikacıların bölge okul yöneticilerinin seçim yoluyla göreve getirilmesini tercih ettiğini söylemiş, eğitimcilerin tercihinin ise bu görevi profesyonelce yapabilecek kişinin eğitim kurullarının kriterlerine uyması ve atama yolu ile göreve getirilmesi olduğunu belirtmiştir (Kıral, 2021).

Yöneticilik şartlarının değişmesi karşısında eğitim yöneticileri öğretmenlik mesleği aracılığıyla öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkiler. Okul bölgelerindeki yöneticiler gelişmeler açık bir şekilde profesyonel yönetimin tasarlanması uygulanması ve izlenmesinde rol oynarlar (Neufeld, 2016). Bölge yöneticisi olma sürecinde adaylar bir öğretmen olarak göreve başlar. Bir alanda ders veriyor olmak, eğitim ekibinin bir parçası olmak süreç için önemlidir. Zorunlu olmamasına rağmen, okul müdürü olmak bir bölge yöneticisi olmak için en iyi yoldur. Yönetici ehliyetine hak kazanmak veya bölge yöneticisi olmak için okul yönetimi veya eğitiminde yüksek lisans derecesi almak gereklidir. Bu eğitim rotası adayı eğitim programı geliştirme, öğretim denetimi, liderlik, okul gelişimi, okul topluluk ilişkileri ve okul hukuku gibi derslere yöneltir. Ayrıca okul yönetiminde ve ilgili bir araştırma projesinde staj tamamlamak, eyalet kurallarına göre yöneticilik lisansına başvurmak gerekir. Bu pozisyonlara başvurmadan önce çoğu müdür, beş ila on yıl hizmet eder. Eğitim

yönetiminin etkin bir şekilde yürütülmesi için bölge yöneticileri iletişim, halkla ilişkiler, mali yönetim, teknoloji kullanımı ve stratejik planlama alanlarında güçlü beceriler sergilemelidir. Yaygın olarak alanda rekabetçi olabilmek için eğitim alanında doktora gereklidir (Sharp, 1998).

Eğitim kurumu yöneticisi olabilmek için gereken şartlarda öğretmenlik deneyimi süresi, ülke bazında ve kademelere göre farklılık göstermektedir. Japonya'da eğitim kurumları yöneticisi, müdürlük görevine başlamadan önce yaklaşık 20 yıl öğretmenlik görevini icra etmelidir. Bu görev süresi, Almanya'da beş yıl, ABD'de ortalama sekiz yıl, ülkemizde ise iki yıldır. Avrupa'da ülkelerin birçoğunda bu sürenin 3 ila 5 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Litvanya, Fransa, Bulgaristan, Estonya'da bu süre 3, Malta'da 10, lise kademesi için toplamda 17 senedir. İzlanda, İngiltere, Avusturya, Danimarka, Finlandiya, İzlanda ve Almanya'da öğretmenlik yapmış olma zorunluluğu yer almakta ancak süre sınırı da yer almamaktadır. Belçika, İsveç, Hollanda, Letonya ve Norveç'te ise yönetici olmak için öğretmenlik tecrübesi istenmemektedir (TEDMEM, 2018).

Türkiye ile İngiltere, ABD, Japonya, Almanya, Çin ve Fransa'nın yönetici atama, seçme ve yetiştirme politikalarına göre aradaki farkların veya benzeyen yanların daha çok ortaya çıkması için ölçütler yer almıştır. Eğitim kurumu yöneticisi olabilmek adına ülkelerde en az yükseköğrenim görme şartına yer verilmiştir. İngiltere, ABD ve Japonya'da ise eğitim kurumu yöneticisi olabilme şartı, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olunmasıdır. Bu üç ülkenin dünyada yönetim bilimi ve eğitim yönetimi alanına önemli imkânları sağlayan ülkeler olması önemli bir nokta olarak görülmektedir. Eğitim kurumu yöneticiliği için yöneticilik tecrübesi aramayan iki ülkenin Almanya ve Çin olduğu, yöneticilik sertifikası istemeyen ülkeler arasında Almanya, Türkiye, Fransa olduğu bilinmektedir. Yukarıda belirtilen 7 ülkenin de mesleğe başlama sürecinde hizmetiçi eğitim, sınav ve öğretmenlik kriteri konusunda fikir birliğinde oldukları tespit edilmiştir (TEDMEM, 2019).

Ülkelerin eğitim kurumu yöneticiliğinin mukayesesinde atama ve seçme yetkisinin kimde olduğu, hizmet içi eğitim, yüksek lisans eğitimi alma, yöneticilik sertifikasına sahip olmak, öğretmenlik yapmış olma şartı ve yöneticilik deneyimine sahip olmak önemli şartlardandır. Dünya geneline baktığımızda eğitim kurumu yöneticilerinin yetiştirilmeleri ile ilgili üniversiteler, milli eğitim bakanlıkları ve diğer kuruluşlar arasında örgütlenmiştir. Örneğin İspanya, Japonya, ABD, Avustralya,

Finlandiya’da bu konuda sorumluluğun bu 3 birim arasında paylaşıldığı görülmektedir. Türkiye, Hollanda ve Fransa’da üniversitelerin sorumluluk altına girmediği; İngiltere, Hollanda, Almanya, Danimarka’da da eğitim bakanlığının sorumluluk almadığı görülmüştür. Yönetici yetiştirmede üniversite, milli eğitim bakanlığı ve diğer kuruluşların iş birliği yaptığı görülmektedir. ABD, Avusturya, Finlandiya, Japonya ve İspanya’da MEB, üniversite ve diğer kuruluşların sorumluluk aldığı; Almanya, Danimarka, İngiltere’de üniversite ve diğer kuruluşların sorumluluğunda olduğu; Çin ve Singapur’da MEB ve üniversite sorumluluğunda olduğu ve ülkemizde ise bu sorumluluk MEB’e yüklenmiştir (TEDMEM, 2018).

Japonya, İsviçre, Kanada gibi eğitimde yerelleşmenin ağırlıklı olduğu ülkelerin aksine Fransa, İtalya ve Singapur gibi ülkelerdeki eğitim bütçesinin merkezi bütçeden karşılandığı görülmektedir. Merkezi bütçe ve yerel kaynaklar tarafından eğitimin finanse edildiği ülkelere bakıldığında bunların Hindistan ve Japonya şeklinde sıralandığı görülmektedir. Ayrıca Kanada’da eyalet, yerel yönetimler, federal hükümet ve özel kaynaklardan, İsviçre’de federal hükümet, kantonlar ve kamu harcamalarından eğitimin finansmanının sağlandığı görülmektedir. Buna göre, ülkelerin finansman kaynakları incelendiğinde bunun çoğunlukla merkezi bütçe ve yerel yönetimler tarafından sağlandığı görülmektedir. Türkiye’de ise eğitimin finansmanı ağırlıklı olarak merkezi bütçeden ve ek olarak okul aile birliği katkı payları ile bağışlardan sağlanmaktadır (Güngör ve Göksu, 2013).

Kanada’da Eğitim Bakanlığı tüm eğitim kurumlarının finansmanından sorumludur. Bakanlık yerel eğitim otoritelerine okulların ihtiyaç duyduğu paraları göndermektedir. Yerel eğitim otoriteleri bu paraları okullara dağıtır ve buna ilişkin harcamalarını ve genel harcamalarını gösteren rapor hazırlarlar. Bununla birlikte yerel eğitim otoriteleri, bölgede yaşayan engelli öğrenciler için eğitime erişimi kolaylaştırmak, okul yapım standartları belirlemek, ulusal müfredatı dikkate alarak içerik geliştirmek, din eğitimi danışma komisyonları kurmak, öğrenci yemek hizmetlerini organize etmek, eğitim raporları ve teftiş eylem planları oluşturmak, erken çocukluk eğitimi imkânı ve çalışan ebeveynler için kreşler oluşturmak, okul tatil günlerini belirlemek görevlerini de yürütür (Türkoğlu, 2015).

Türk Eğitim Sistemi ise Türk idari sisteminin yönetiminde benimsenen merkeziyetçi modele göre merkeziyetçi şekilde örgütlenmiş ve buna uygun bir biçimde yönetilmektedir. Bu yapılanmaya uygun olarak eğitimle ilgili kararların çoğunluğu Millî Eğitim Bakanlığı’nda (MEB) alınmaktadır (Balcı, 2013). Günümüz

dünyasında il milli eğitim müdürleri eğitimsel bir figür, politik arabulucu ve karar verici görevleri de yapmakta sorumlu olduğu eğitim bölgesinin temsilcisi olarak görülmektedir (Polka ve Litchka, 2008). Merkezi yönetimin verdiği yetki çerçevesinde birtakım kararlar da il, ilçe ve okul düzeyinde alınmaktadır.

2.5. Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği

Eğitim yönetimi çalışmalarının yürütülmesinde birçok problemin yaşandığı yapılan bilimsel çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Aslan ve Atasayar (2008) tarafından yapılan çalışmada eğitim denetçileri ve yöneticileri Milli Eğitim Bakanının karar verme yetkisini işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirmediği, bu nedenle merkez örgütün yetkilerini yerel örgütlere devredebilmesi ve Türk eğitim sistemi yöneticilerinin tekrardan yapılandırılmasının zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Ancak alan yazında bu yetkilerin verileceği taşra yöneticilerinin yeterlikleri ise çalışma konusu yapılmamıştır (Bağlıbel, Samancıoğlu ve Kaygusuz, 2010).

Alanyazında yapılan çalışmalarda Millî Eğitim Bakanlığında üst, orta ve alt düzey yöneticiler insan kaynakları işleminde disiplin, işgören seçme, yerleştirme ve insan gücü planlaması ve eğitimi geliştirme işlevlerinin hedef ile uyumlu hale getirilmediğini, performans değerlendirme, ödeme, koruma, ayırma, kariyer planlaması işlevlerin ise az düzeyde gerçekleştiği belirtilmiştir (Tabancalı, 2005)

Eğitim yönetiminin uygulama alanı olan okulları okul müdürleri yönetir ancak gerek personel gerekse bütçe bakımından merkez örgütüne bağlıdır. Okul müdürlerinin yetkileri ve güçleri oldukça sınırlıdır. Yerele bakıldığında ise resmi özel tüm okul ve kurumlar il ve ilçe müdürlüklerine bağlıdır. Alt ve üst eğitim sistemlerinden oluşan Türk Eğitim Sistemi yaklaşımı açısından; Yüksek Öğretim Kurumu, Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler Arası Kurulun bağlı bulunduğu sistemdir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ve yurtdışındaki teşkilatının bulunduğu aracı üst sistemleri ile okul öncesi kademesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin bulunduğu temel okul sistemlerinden meydana gelir (Başaran, 2008). Bu sistemlerin başındaki yöneticilerin yönetim sürecini anlamış olmasının yanı sıra eğitim planlaması, eğitim denetimi, eğitim ekonomisi, eğitim hukuku gibi eğitim yönetimi ile bağlantılı diğer boyutlarda da yetişmesi zorunludur (Dönmez ve Özer, 2016).

İl milli eğitim müdürü ve yerel eğitim yöneticileri, okullardaki reform hareketlerinin gerçekleşmesinde rol oynayabilecek iki önemli aktördür. Bunlar

arasındaki ilişki ve etkileşim, eğitimin kalitesi ve eğitim bölgelerindeki çalışmaların verimliliği ve personelin reform çalışmalarını etkilemektedir. İl milli eğitim müdürleri, mevzuat ve programları, stratejik planları, bakanlığın eğitim politikalarına uygun denetlemek, koordine etmek, üretmek ve yönlendirerek yetkiyi verimli ve etkili bir şekilde yapmakla sorumlu ve görevlidirler (MEB, 2012). Görevin iş görene, örgüte ve topluma yararı arttıkça, görevin anlamlılığı da artar. Başkalarınınca önemli görülen ve toplumsal konumunu yükselten bir görev anlamına gelir ve iş görenin içten güdülenmesini sağlayabilir (Başaran, 2008).

Türkiye’de eğitim programlarının genel amacı eğitim sistemini tanıtmak, eğitim öğretim sisteminin sorunlarını tartışarak buna çözüm önerileri getirmek, yönetici rol ve görevleri, eğitim kurumlarının yapısı ve işleyişi ile eğitim yönetiminin Türkiye’de dünyadaki gelişimi hakkında bilgi vermek ve eğitim yöneticilerinin yetişmesini sağlamaktır (İlgar, 2005).

1926 yılında Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Maarif Teşkilatına dair kanunda “ilk mektep mektep muallim ve muallim muavinleri ile müdür ve başmuallimlerini tedrisat müfettişlerini, eminlik mahiyetinde kalem heyetini, talimatnamesini tevfikân Maarif Vekaleti tayin eder” denilmektedir. Maarif Teşkilatına dair kanundaki bu değişiklikten öğretmen ve okul yöneticileri doğrudan bakanlıkça atanır anlaşılmaktadır. Kanunu 1929 yılında değişen 21. maddesinde daha önce bakanlık dağıtılan ilkokul müdürü ve müdür yardımcıları milli eğitim müdürünün inhası ve valinin onaylaması ile atanmıştır. Yapılan değişiklikle il milli eğitim müdürlerinin yetkisinin artırıldığı anlaşılmaktadır (Ağar, 2019).

24 Haziran 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu halen yürürlüktedir ancak Milli Eğitim Teşkilatı yapısı merkez ve taşra ile eğitim yönetimi sistemine yer vermektedir. 14 Aralık 1983 tarihli Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının teşkilatları ve görevleriyle ilişkili kanun hükmünde kararname 50. Maddesinde “her ilde ve ilçede bir milli eğitim müdürü bulunur” denilmektedir. Bununla birlikte taşra yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına ilişkin herhangi bir hüküm getirilmemiştir. Ancak kararnamenin 57. maddesi bakanlık yöneticilerinin il milli eğitim müdürüne yetkilerini devretmelerine imkân sağlaması açısından önemlidir (Aslanargun, 2011).

Eğitim yöneticiliğinin eğitim tarihimizde çok eski olmadığı görülmektedir (Busalıoğlu, 1991). Ülkemizde eğitim yönetimi kapsamında ilk ders 1952 yılında “Teşkilat idare dersi” olarak öğretmen okulu programlarına konulmuştur. 1965 yılında ise milli eğitim enstitülerinin eğitim bilimleri alanına eğitim yöneticiliği dersi

eklenmiştir (Binbaşoğlu, 1983). Aynı yıl Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne bağlı Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması bölümü açılmıştır. Lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi hususunda Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarıyla ilgili önem arz eden kararlara yer verilmiştir. 1962 yılında toplanan 7. Millî Eğitim Şûrası eğitim için yönetici yetiştirilmesi problemi üzerinde durulmuş, daha sonraları ise 1981 ve 1982 yılında toplanan onuncu ve on birinci Milli Eğitim Şuraları eğitim yöneticisinin yetiştirmesi hususunda detaylı kararlar alınmıştır (Kaya, 1993).

Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesiyle ilgili olarak ilk defa 5.Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda bigilere yer verilmiştir. Buna göre "eğitim idaresinin bir ihtisas mesleği olması nedeniyle her bir düzeydeki eğitim yöneticilerinin ve okul idarecilerinin belirlenmesinde bazı kıstaslar göz önünde bulundurularak idarecilerin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimle yetiştirilmesi amacıyla eğitim ve kalkınma planında yer alan ilkeleri de kapsayan hizmet içi eğitim programı uygulanacaktır. Bu konuyla ilgili eğitim fakülteleri ve Türkiye Sanayi Sevk ve İdaresi Enstitüsü (TÜSSİDE) ile iş birliği yapacaktır" denilmiştir (Arslan ve Atasayar, 2008).

Eğitim yönetimi okul yönetiminden örgütsel yapıda ayrılmaktadır. Genelde okullar hariç olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütleri eğitim yönetimi, buralarda görev yapan yöneticiler ise eğitim yöneticisi olarak tanımlanabilir (Açıkalin, 2016). Özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren eğitim yöneticiliği; okul müdürlüğü, ilçe müdürlüğü ve diğer alanları kapsamaktadır (Aydın, 2007).

Eğitimin amaçları farklı olmasına rağmen ülkelerin tespit ettiği genel amaçlar birbirine benzemektedir. Eğitimin amaçları ülkelerin belirledikleri, eğitilen insanlarda ne gibi davranış değişikliği kazandırılmasının istendiğini gösteren ilkeler ve özelliklerdir (Tezcan,1985). Ülkemiz bürokratik yapılanma modeline sahiptir ve eğitimin yapısının merkeziyetçi oluşu, otorite anlayışı ve katı hiyerarşisi öne çıkmaktadır. Bu örgüt yapısı sistemi genelinde ve okulun yönetiminde örgüt üyelerini sınırlandırmakta, onların yönetsel özgürlük alanı sınırlandırılmaktadır (Memduhoğlu, 2007).

2.6. Eğitim Yöneticilerinin Yeterlilik Alanları

Yeterlik, kişinin bir davranışı yerine getirebilmesi için gerekli olan bilgiler ve becerilerle donatılması olarak açıklanabilir. Yani yeterlik, bir kişiye belirlenmiş bir rolü oynama gücünü sağlayan vasıfların var olması ya da bu rolü oynayabilmesine

engel olan vasıfların olmamasıdır ve tek kelimeyle bunların hepsi bir bütünü oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 1981).

Eğitim ve okul yöneticilerinin yetişmesinde yeni modellerin aranması ve yönetimde uygulanmaya başlanması, bakanlığın bürokratik yapısı ve yavaş karar alma süreci içerisinde uzun bir süre alabilir. Millî Eğitim Bakanlığının okul yöneticilerinin yetiştirilmesi hususundaki çabasını, ilgisini ve yer verdiği uygulamaları da göz ardı etmek büyük bir haksızlık anlamına gelir. Fakat yaklaşık olarak elli bin okul kurumunun yöneticisini de içerisinde bulunduran "kurs" ve "seminer" ortamında yetiştirmeye çabalamak, "patika yolları asfalt kaplamak" gibi bir çabaya benzetebilir. Bakanlık, ilköğretim denetçilerinin üniversite ortamında yetiştirilmesi sürecinde uygulamış olduğu 2+2 modeli daha önceden yer verilmiş bir modeldir. Bu uygulama, okul yöneticilerinin "lisansüstü" düzeyde yetiştirilmesi hususunda da değerlendirebilmelidir (Açıkalin, 2002).

Eğitim yöneticisi yetiştirme konularında nitelikli öğretmen yetiştirme endişesi ile beraber ele alınmasından da vazgeçip her ikisini ayrı ayrı yetiştirmek uygun olacaktır. Öğretmen liseleri, eğitim yöneticiliği alanında yetiştirilecek öğretmenler için bir yapı ve işleyiş niteliklerinin çoğunluğunu özümsemiş durumdadır. Bu kurumlar üniversiteye göre bir devşirme uygulaması, eğitim yöneticisi yetiştirme girişimleri göz önüne alınırsa ciddi bir girişim olarak kabul edilebilir (Bursalıoğlu, 2005). Ancak öğretmen liseleri kapatıldı.

Eğitim yönetimi alanından bahsediliğinde genel olarak akla okulların yönetimi gelmekte bunlar içinden de ilköğretim boyutu öne çıkmaktadır. Öncelikle şunu sormak gerekir "Eğitim yöneticiliği okul yöneticiliğinden farklı mıdır?". Buna verilecek cevap "evet"tir. Bunun nedeni ise eğitim yöneticilerinin yeterlik alanlarının, okul yöneticilerinden ayrı tutulmasıdır. Okul örgüt ve işleyiş olarak diğer bütün eğitim kurumlarından farklıdır (Açıkalin, 2002).

Katz (1978) etkin yöneticilik yeterliklerini kavramsal yeterlikler, teknik yeterlikler ve insancıl yeterlikler olarak üç ana yeterlik boyutunda temellendirmiştir. Bunun nedeni verilen yeterliklerin içinde bulundurdukları beceriler ve bilgiler açısından hem basit hem de güven sağlayan bir şekilde ortaya konulabilmesidir (Bursalıoğlu, 1981:5). Katz için teknik yeterliğe ilişkin görevler, bütçe konularında, yiyecek servislerinin sağlanmasında, taşıma ve ulaştırmada, satın alma işlemlerinde, binaların onarılmasında, muhasebe ve işletilmesi konularında, okul yöneticisinin beceri sınırı içerisinde yer almaktadır. Bunlara sahip yönetici yeterlilik kazanmış

profesyonel olmuş biri olarak sayılmaktadır. Bu düzeyde yönetici, bireysellik ve grupsallık tavsiyelerin ve kararları uygulayan kişi konumundadır (Arslan, 2002: 89). Okul işletmesi görevine dair olgunlaşmanın en üst düzeyi olarak Katz (1978) tarafından “kavramsal yeterlikler” şeklinde belirlenmiştir. Bu görevi icra etmede bilinen belirgin özellikler; yürürlüğe koyma, politika geliştirme ve planlamadır. Planlama gereğince, politikayı geliştirebilme ve yürürlüğe koymanın şartlarından. Ulaşılması planlanan politik hedefler olmadan, planlama işe yaramaz bir ögedir. Bu tarz sorumluluk alanları, iyi gelişmiş kavramsal yeterliği açık bir şekilde gerektirmektedir (Arslan, 2002). İnsana ait yeterliklerse, yöneticinin hem karşılıklı hem de grup şeklinde insanlarla çalışıyor olma becerisidir. Bu yeterlik kişinin kendisiyle ilgili farkındalığı ve başkaları hakkındaki görüşleriyle yakından ilişkilidir (Aksoy, 2012).

Okul müdürlerinden beklentilerin büyük bölümü okulda etkili bir eğitim-öğretim gerçekleştirme hususundadır (Bursalıoğlu, 1991). Okulu başarılı kılmak okuldan sorumluluğu bulunan müdürlerin etkili olabilme becerisine bağlı bulunmaktadır. Okul müdürlerinin etkisi de ilçe/il milli eğitim müdürlerinin okul müdürleri ile olan iletişimlerine ve onları desteklemesine bağlıdır. Yöneticilerin genel olarak yeterli olabilmeleri için de yönetim, insan ilişkileri, karar alma gibi süreç ve alanlarda gerekli eğitimleri almaları tecrübe ile de bunu desteklemeleri gerekmektedir. Bir yöneticinin, kavramsal, teknik ve insancıl yeterlikleri barındırma düzeyi eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin şekillenmesinde belirleyicidir (Aksoy, 2012).

Yönetici yeterlikleri üzerinde yapılmış olan bu sıralamalarda ortak bir fikir birliğine varılamamış, farklı tiplerde sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu araştırmada, Yukl ve arkadaşlarının sınıflandırması olan teknik, insancıl ve kavramsal yeterlikler sınıflandırmasından yararlanılmış ve il milli eğitim müdürlerinin yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişim düzeyine katkısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yöneticilerde uzmanlığın ön şartı olarak teknik, temelinde insan olan sistemde görev alan kişi olarak insancıl, sorun çözme ve değerlendirme için de kavramsal yeterliklere sahip olmalıdır (Yukl ve diğerleri, 2002; Taymaz, 2002). Bu yeterlikler şu şekilde açıklanmıştır.

2.6.1. Teknik Yeterlikler

Teknik yeterlikler, belirlenmiş bir görev, etkinlik, teknik veya bir işi yerine getirme yöntemiyle ilgili özel olan bilgileri barındırmasıdır. Eğitimsel liderlerden dolayı teknik yeterlikler; ilgili kavramları (öğrenci sayıları, programlar, kurallar,

mevzuat ve düzenlemeler, kadro, demografik bilgiler, vb.), öğrenme ve öğretmedeki gelişmeleri takip edebilme, akredite etme, bütçe yönetimi, sınav sonuçlarını değerlendirme, çalışanları değerlendirme ve öğrenci disiplinini kapsamaktadır (Yukl ve diğerleri, 2002).

Teknik yetkinlikler, bir işin yerine getirilmesi amacıyla gerekli görülen özel bilgi, yöntem ve tekniklerle alakalıdır. Belirlenmiş bir konuda kişinin elinde bulundurduğu teknik yetkinlik, analitik ve bilgi ile ilgili yeteneğinin yine o konu ile alakalı aletler ve teknikler uygulanarak kullanılıyor olmasıdır. Verilen işi ne şekilde yürüteceği ile doğrudan ilgilidir (Aksoy, 2012).

Teknik yeterlikler, öğretim yöntem ve teknikleri, süreci ve işlemleri konusunda yetkinliği gerekli kılmaktadır. Kişinin çalışma alanları göz önünde bulundurularak, gözle görülür bir şekilde ortaya koyacağı, yetkinlik bilgisini temele alan bilgi ve becerilerdir. Yöneticinin finansman, muhasebe, inşaat benzeri konulardaki yeterlikleri tekniksel olan yetkinliklerdir. Teknik yeterlikler, prosedürleri, yöntemleri, süreçleri ve teknikleri olan belirlenmiş bir konuda uzmanlık anlamını kazandırır (Bursalıoğlu, 1981).

Başar'a (1993, 66) göre teknik yeterlikler, verilen işe dair etkinlikler bölümlerinde yer alan teknik beceri ve bilgilerdir. Görevin yapılması adına kullanılacak yöntemler, işlemler, süreçler ve tekniklerle alakalı teknik birikimlerin ve becerilerin tamamı, verilen sorumluluğun tekniksel kısımlarını oluşturur.

Şişman ve Taşdemir'e (2008) göre teknik yeterlikler, yöneticinin örgüt içerisine yerine getireceği işlerle alakalı verileri sağlayabilme, süreci ve yöntemi belirleme, teknolojik bilgilerden faydalanma gibi hususlarda elinde bulundurması beklenen yeterlikleri kapsamaktadır. Verilenlerin bir bölümü, bu konularda yöneticilerin faydalanacağı özel eğitimlerle kazandırılabilen gibi herhangi bir bölümü de iş başında hem yaşantıyla hem de verilen eğitimle kazanılabilir.

Teknik yeterlikler yerine getirilen görevin gerektirdiği alanlardaki teknik bilgi ve becerileri kapsar. Bir görevin teknik kapsamı, bu görevin yerine getirilebilmesi adına uygulanan yöntemler, teknikler, süreç ve işlemlerle alakalı teknik bilgi ve yeterliklerin tamamıdır (Başar, 2000). Öğretim süreçleri ve yöntemleri teknik yeterlik yetkinliği gerektirmektedir. Teknik yeterlikler görev alanların görev aldıkları alanlarda yapabilecekleri, yetkinlik bilgisini zorunlu kılan bilgi ve becerilerdir. Yöneticilerin finansman ve muhasebe alanlarındaki yetenekleri yöneticilerin teknik yeterliklerdir.

(Açıkgöz, 1994). Teknik yeterlikler yöntem, süreç ve teknik anlamda görev alınan alanda yöneticiye uzmanlık sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 1991).

Bir teknik yeterliliğin kazanılabilmesi çoğu kez kazanılan farklı yeterliklere bağlıdır. Teknik, insancıl ve kavramsal yeterlikler arasında da benzer bir ilişki bulunmaktadır. Eleştiri yapabilme, sorumluluklarını yerine getirme, iletişim becerileri, kriz yönetimi, geniş bakış açısına sahip olma, sorun çözme becerileri teknik yeterliliklerdir (Başar, 2000).

2.6.2. İnsancıl Yeterlikler

İnsancıl yeterlikler, başka insanların duygu ve davranışlarını anlayabilme, insanlarla birebir ve grup şeklinde ne şekilde çalışılacağına yönelik bilgi sahibi olmalarını içermektedir. Etkileyici olabilmesi için, eğitim alanındaki liderler, sosyal veya insana özgü yeterlikleri doğal ve bilinçsiz olarak sergilerler. İnsancıl yeterlikler hem yazılı hem de sözlü olarak iletişim kurmayı, duygudaşlık, sosyal olmayı ve hassasiyeti, birlik oluşturmayı, kendisini başkasının yerine koymayı ve zarafeti kapsar (Yukl ve diğerleri, 2002).

İlgilenme, uzlaşma, insanın sahip olduğu potansiyelini anlayabilme, güvenme, yetki verme, ideallere ulaşma, kararlara katılım göstermeleri yönünde işgörenleri cesaretlendirme, iş görenleri ortak amaçlar bütününde bütünleştirme ve etkin bir liderlik yeteneği gösterebilme (Adamson, Cant ve Atyeo, 2001, s.236) insancıl yeterlikler arasında ele alınabilir.

İnsancıl ya da sosyallik olarak adlandırılacak yeterlikler, yönetim bazında, insancıl olan davranışların benzer türden davranışlar şeklinde düşünüleceği ve bu davranış şekillerinin edimini çoğaltacağı düşüncesiyle de desteklenebilir. İnsancıl yeterlikler, kişi ve bağlı olduğu grupları anlamlandırma ve güdülemeyebilme yeteneklerini de kapsayacak şekilde kabul edilebilir. Etkili bir şekilde çalışıp ve birlikten meydana gelen bir emekle kurulma, başkalarıyla ilgili olan varsayımları fark edebilme, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, insan ilişkilerine bağlı nitelikler şeklindedir (Başar, 1993 ; Katz, 1971).

İnsancıl yeterlik, yöneticinin gerek duyulduğunda bazen birebir bazen de grup halinde diğer insanlarla çalışabilme becerisidir. Bu beceri yöneticinin çalışanları motivasyon, grup dinamiği, insan gereksinimleri, güdüleme, tutum geliştirme ve insan kaynağını geliştirirerek bunlarla ilgili birikim sahibi olabilmesini zorunlu kılar (Açıkgöz, 1994: 10). İnsancıl yeterlikler, verimli bir şekilde çalışma ve ortak bir

emekle oluşturabilme, başka insanlarla alakalı hipotez, tutum ve inançları, tüm bunları kullanılırken yöntem ve sınırlılıklarını görerek, bireysel farkları göz önünde bulundurma gibi insan ilişkilerine yönelik nitelikler şeklinde verilebilir (Başar, 2000: 105).

Şişman ve Taşdemir (2008: 133) göre insancıl yeterlikler, insanları motive etme, çalışanların moralini yükseltme, eşgüdümü oluşturma şeklinde insanlar arasındaki ilişkiler bazında yöneticilerin sahip olmalarının beklendiği yeterliklerdir. Bu yeterlikler, yöneticinin başarılı bir takım lideri olabilmesi ve farklı insanlarla etkili iş ilişkileri oluşturup bu ilişkileri ileriye taşımak gibi daha çok insancıl alanlarda sahip olması beklenen yeterliklerdir. İnsani meselelerde yeterlikleri içinde bulunduran yöneticiler, örgütte insancıl bir çevre hazırlama, örgütsel çatışmaları yönetebilme, insanlar arası iletişim ve etkileşimi oluşturma gibi alanlarda becerilere sahiptirler.

İnsancıl yeterlikler, diğer insanları anlama, motive etme ve onlarla iyi ilişkiler kurabilme özelliğidir. İnsancıl yeterliklerin iletişim becerisi ile beraber insan ilişkilerinin yönetiminde önemi büyüktür. Yöneticinin sahip olması gereken bu yeterlikler, örgütün her kademesindeki personelle iyi ilişkiler kurarak işin en etkin biçimde yapılabilmesine, ortak çalışma alanları yaratılarak daha kolay sonuca ulaşılmasına olanak sağlar (Aksoy, 2012).

Mesela bir okul müdürü, en çok okullarda verilen sorumlulukların yerine getirilmesi ve sadece okula ait hedeflerin başarı getirmesini düşünüyorsa insan ilişkilerini ihmal edebilir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 195). İnsancıl yeterlikler sonucu içinde bulunduğu grubun bir çalışanı olarak etkili şekilde çalışma ve bu yolla lidere bulunduğu grup içinde iş birliği kurabilme yeteneği sunmaktadır (Bursalıoğlu, 1981). Okul yöneticilerinin okulu etkileyebilen ögeler içersinde bir denge unsuru olabilmeleri için, davranış bilimleri ve insan ilişkileri alanlarında iyi yetişmiş olmaları önemlidir ve gereklidir (Bursalıoğlu, 1991a).

Birey ve grupları anlayabilme ve motive edebilme, etkili görev yapma, ortak amaçlar oluşturabilme, çalışanların tutum ve davranışları ve özelliklerinin farkında olabilme yeterlikleri insancıl yeterlikler olarak kabul edilebilir (Başar, 2000). Kişi ve gruplarla çalışabilme becerisi de insancıl yeterlik kapsamındadır. Bu yeterlik yöneticinin gözlemleyenleri grup dinamiği, insani ihtiyaçları, güdüleme, tutum geliştirme, insan ve moral kaynağını geliştirmeye ilgili birikimli olmasını zorunlu hale getirir (Açıkgöz, 1994).

Eğitim sistemlerinin temelinde insan vardır. Buradan hareketle insan kaynağının doğru yoneticiminin eğitim orgutunun yasaması iwin en temel etken olduğu ortadadır. Oyleyse eğitim yoneticilerinin insancıl yeterlikleri calisanların iŖe guduilenmelerini doğrudan etkilemektedir. Yoneticilerin ozellikle astlarına karŖı insani davranıŖları, saygı ve guven iklimini oluŖturmaları pek tabiki onların yeterlikleriyle de iliŖkilidir. İlin en ust yoneticileri olan il milli eğitim mudurlerinde goreve gelmeden once bu yeterliklerin aranması, gorevlerini yuruturken ise geliŖtirilmesi cok onemli gorulmektedir.

2.6.3. Kavramsal Yeterlikler

Kavramsal yeterlikler, analitik, akılcı duŖunme, tumevarım ve tumdengelim gibi akıl yurutme ve bu kavramları kullanabilme yetkinliklerini kapsar. Diğer bir deyiŖle kavramsal yeterlikler, lider olanlara, duŖunceleri analiz etmek, duzenlemek, karmaŖıklaŖmıŖ problemlere cozumler getirmek veya bunları geliŖtirmek, yaratıcı alternatifler ortaya koymak ve gunun kosullarına uygun davranıŖlar sergilemelerini sağlar. BelirlenmiŖ kavramsal yeterlikler orgutlerin iŖleyiŖini anlamlandırmayı ve deđiŖimlerin orgutun alanları iwerisinde nasıl ilerleme gosterdiğini, diŖ dunyayı seyretmeyi ve toplumsal geliŖmelerin okulları ne Ŗekilde deđiŖtireceđini tahmin edebilmeyi ve eğitimle ilgili kurumlarda vizyon oluŖturmayı konu alır (Yukl ve diğerleri, 2002).

Kavramsal yeterlikler, okul yoneticisinin; yoneticim bilimleriyle alakalı en kucuk kavramsal bilgilere sahip olma (Debrah ve Ofori, 2005, s.1403), okulu dâhil olduğu toplum iwinde, eğitim sistemi iwerisinde ve genel olcutler iwerisinde gorebilme, okulun kulturel, sosyal ve ekonomik cewresini duzenli gozlemleyerek, meydana gelen deđiŖim ve geliŖmeleri kolay bir Ŗekilde uygulayabilecek ozelliklere sahip bir ogrenen okulu kurabilme (Simard ve Rice, 2006: 88-89) becerilerini kapsamaktadır.

Kavramsal yeterlikler orgutu bir butun olarak algılayabilme yetkinliğidir. Kavramsal yeterlik, okul yoneticisinin okulun yer aldığı cewreyi tanıma, eğitim sistemi iwinde ve evrensel olan olcuiler iwerisinde gorebilme, okulu butunleyen tum parcaları karŖılıklı etkileŖim iwinde gorebilme, eğitim alanındaki kuramsal geliŖmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karŖılaŖtıđı kendine has eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakıŖla değerlendirme yeteneğidir (Katz, 1993: 33-42). Bu yetenek baŖta orgut, yoneticim kuramı, insan davranıŖı ve eğitim felsefesi konularında olmak uzere

eğitim alanına kuramsal çerçeveyi bilmeyi ve bu doğrultuda düşünmeyi gerektirir (Kayıkçı, 2001).

Şişman ve Taşdemir'e (2008: 133) göre kavramsal yeterlikler, örgüt ve yönetimle alakalı konular olarak yönetenin örgütü çözümlene, örgütsel ve yönetsel sorunları bulma, bu ölçütlere ilişkin verileri bir araya getirme ve analiz etme, örgütsel sistemler arasındaki ilişkileri görüyor olmak, problem çözmeye yönelik hüküm verme gibi konularda bilgi sahibi olmayı gerektirir.

Bu yeterlik, örgütü bir bütün olarak görebilme, örgütün çeşitli bölümlerinin birbirleriyle olan bağlantılarını ve işletmenin dış çevreyle olan ilişkilerini görebilme ve örgüt üzerindeki tesirlerini tespit edebilme yeteneğidir. Soyut düşünebilme, senaryolar üretme, sorunları sezme ve çözüm yolları üretme, fırsat yaratma ve fırsatlardan yararlanma yollarını bulabilme, yaratıcı düşünce sahibi olma ve gerçek hayata uygulayabilme yeteneğidir. Özellikle üst düzey yöneticilerde bulunması gereken en önemli yeterliktir (Artan, 1977: 86).

Eğitim yöneticileri seçilirken yöneticide bulunması gereken becerileri insancıl, kavramsal ve teknik beceri olarak bu üç boyutta atanacağı düzeye ilişkin belli oranlarda becerilere sahip olup olmadığına dair dikkat edilmesi gerektiğini vurgulanmaktadır (Sarpkaya, 1997). Bu zamanda meydana gelen değişimlerle Katz'ın üç yeterlik alanının yanı sıra okuldaki yöneticilerin teknolojik yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Teknik yeterlik, özellikle düşük ihtiyaç seviyesinde olan yöneticiler için önemlidir. Yöneticiler orta seviyedeki mevkilere geldiklerinde üç yeterlikte de oldukça yüksek uzmanlık derecesine sahip olmalıdırlar. En üst seviyedeki yöneticilerde etkili liderlik için kavramsal yeterlikler öne çıkmaktadır. Alt seviyedeki liderlerle karşılaştırıldığında, üst seviyedeki liderler daha zor sorunlarla ilgilenirler, daha karmaşık ve geniş bir yelpazeye sahip aktivitelerle karşı karşıya kalırlar, çok daha geniş ve farklı gruplarla ilişki içinde olurlar. Sonuç olarak, liderlerin, kariyerleri yükseldikçe karşılaşılabilecekleri yeni sorunları çözmek adına gittikçe çoğalan sayıda yeterliği bünyesinde barındırması gerekecektir (Yukl ve diğerleri, 2002).

Kavramsal yeterlik, yöneticinin yer aldığı toplum alanında, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçülerde tüm parçaları birlikte görebilme, eğitim alanındaki kuramsal ilerlemeleri gözlemleyebilme, anlayabilme ve karşısına çıkan örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal düşünce ile değerlendirebilme yeteneğidir. Kavramsal yeterliklere sahip eğitim yöneticileri bir taraftan yönettikleri örgütlerini geleceğe taşıyacak ve dünya ile rekabet edebilecek bilgi ve beceriye diğer yandan

örgüt içi işleyiş ve görev bölümünü etkin olarak yapabilecek yeterliğe sahip olabilecektir (Kayıkçı, 2001).

Örgüt kültürünü oluşturmak eğitim yöneticisinin görevidir. Eğitim örgütlerinde yaratıcı düşüncüyü destekleyen örgüt kültürü ve örgüt iklimi, yöneticilerin entelektüel uyarım sergilemesiyle sağlanabilir (Tabak, 2005). İyi bir yönetici dinamik bir lider olarak hem görev hem ilişki odaklıdır. Kötü yöneticiler ise astlarına cesaret ve destek sağlamazlar ve onların üzerinde etkileri azdır (Bucak, 2002). Yeni dönemde artık sistemin altındaki yönetici, sistemin tepesindeki yönetici ile benzer işi meydana getirmektedir. Planlama, düzenleme, birleştirme, motive etme ve ölçme alanı fazlaca sınırlı olabilir fakat yine de o bu alan kapsamında bir yöneticidir (Karlı, 2004).

Alanyazında okullar yerleştirildiği ilçe bağlamını araştırmakta, bölge yönetim birimlerinin okulların çalışmalarına destek veya kısıtlama durumları ortaya konmaktadır. Eğitim yöneticileri; öğrenci, öğretmenler, veli, yerel yöneticiler, çevre liderleri, merkez örgütü ve politikacılar gibi çeşitli beklentileri olan öğelerle ilişkiler oluşturarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Kaya, 1993). Eğitim yöneticileri bu konuda insan kaynaklarını önemsemelidir. Yöneticiler etkili insan kaynakları yönetimi örgüt kültürü oluşturulabilir ve örgütsel davranışları da şekillendirilebilir (Murat ve Açıköz, 2007). Modern bir kuruluşta konumu ve bilgisi nedeniyle kuruluşun kapasitesini etkileyen yöneticiler kendi kararlarını vermelidir. Yönetici emirleri yerine getiren biri olmanın ötesinde kendi kararları için sorumluluk almalıdır. Yöneticilerden içinde bulunduğu koşullarda etkili olması beklenildiği gibi aynı zamanda bu koşullar daha da zorlaştırılarak başarıya ulaşmaları daha da zorlaştırılabilmektedir (Karlı, 2004).

2.7. Eğitim Yöneticilerin Yetiştirilmesi

Sosyal bilimlerde daha önceleri egemen olan pozitivist paradigma yönetim biliminde de etkili olmuştur. Eğitim yönetimi alanında geliştirilen modellerin diğer örgütlere uygulanabileceği düşüncesi yakın zamanlara kadar eğitim yönetimi alanına etki etmiştir. Bununla birlikte 20. yüzyılın sonlarında eğitim yöneticisi yetiştirme amacıyla geliştirilen programlara eleştiriler gelmeye başlamıştır (Şişman ve Turan, 2002).

Cumhuriyet döneminde eğitim şuralarında eğitim yöneticisi yetiştirmeye ilişkin kararlar bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin atanmaları ve yetiştirmeleri ile ilgili

konular yönerge ve yönetmelik düzeyinde kalmakta, kanunlarda düzenlenmektedir (Çamur, 2003).

İl eğitim örgütünde üst konumda bulunan milli eğitim müdürlüğünün liderlik yaparken etkileme gücü ve kuramsal bilgi ihtiyaçları vardır. Bu lisansüstü eğitim ile sağlanabilir (Dönmez ve Özer, 2016). Balcı'ya (2002) göre eğitim yönetimi sertifikası temel olarak uygulamayı baz alan sosyal insani ve davranış bilimlerinin kavram, ilke ve kuramlarıyla ilişkili disiplinler arası bir içerikte hazırlanmalıdır. Program içerisindeki adayları lider olarak yetiştirmek için pratik yeterlik kazandırılmalıdır. Şimşek'e göre mevcut lisansüstü eğitim yöneticisi programları kuram ağırlıklı ve klinik deneyim gibi uygulamalardan yoksunluğu nedeniyle yetersizdir.

Eğitim yönetiminin kapsamında genel olarak il/ ilçe milli eğitim müdürlükleri, halk eğitim merkezi müdürlükleri vb. okulun dışındaki bütün eğitim kurumlarının yönetimi algılanır. Türkiye'de il milli eğitim müdürleri ve müdür yardımcılıyla il/ilçe şube müdürlerinin atanması 12 Ekim 2013 tarih ve 28 793 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Personelin Görevde Yükselme Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkındaki Yönetmelik" hükümlerine göre yapılmaktadır. Yönetmeliğin 23. maddesinde il milli eğitim müdürü, il milli eğitim müdür yardımcısı, ilçe milli eğitim müdürü ve daha üstte yer alan kadroları atanacaklarda 657 sayılı devlet memurları kanunu 68. maddesinin (B) bendinde öngörülen şartlar aranmaktadır. Buna göre herhangi bir sınav yapılmadan gerekli şartları taşıyanlar arasından il milli eğitim müdürleri ve müdür yardımcılı atanmaları yapılmaktadır. Yönetmeliğin 12,13 ve 14. maddeleri ise şube müdürleri seçilmesine ilişkin süreçleri tanımlamaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlerinin seçilmelerine ilişkin bir sınav süreci bulunmazken şube müdürleri için sınav şartı getirilmesi dikkat çekicidir. Bu kapsamda 657 sayılı devlet memurları kanununa göre 10 yıl ve üzeri görevi bulunanlar arasından ilk olarak yazılı sınav yapılmakta ve yapılan bu sınavdan 70 ve üzerinde puanı olan adaylar sözlü imtihana tabi tutulmaktadır. Sözlü sınavlardan da 70 puan üzeri alan adaylar arasından başvuru alınarak atamalar yapılmaktadır (Açıkalin, 2016).

Ülkemizde yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde, öğretmenlik, devletin eğitim-öğretimle ilgili yönetim görevlerini üzerine alan "özel bir uzmanlık mesleği" olarak belirtilmiştir. Buna göre eğitim yöneticileri öğretmenler arasından belirlenmektedir (Şimşek, 2002). Ancak süreç içerisinde eğitim yöneticisi yetiştirmek dışında eğitim liderliğini yetiştirilmesi amacıyla eğitim yöneticisi yetiştirme programları öne çıkmaktadır (Çelik, 2002). Yöneticilerin

görevlerine başlamadan önce yetiştirmeleri pek tabii ki daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Işık (2002) hizmet içi eğitim programlarının hâlihazırda yöneticilik görevini yürütenlerin mesleğiyle ilgili bilgilerini yenilemeleri için düzenlendiğini, hizmet içi programların hizmet öncesinden gerçekleştirilen yetişmenin yerini tutamayacağını belirtmiştir.

Eğitim bölgelerinin düzenlenmesinin, il ya da ilçe düzeyinde yönetici atamasının oldukça özenli ve dikkatli yapılması gerekmektedir. İl Milli Eğitim Müdürlerinin seçiminin ilanı, adayların belirlenmesi, geçmiş başarılar, görüşme ve atanma sürecini kapsamaktadır. İl milli eğitim müdürleri zaman zaman politik sürecin içerisinde kalabilirler. İl milli eğitim müdürleri görevleri daha iyi yapmak için politik zekâya sahip olmalı, paydaşlarla iş birliği yapmalı, çalışma becerisini en iyi şekilde ortaya koymalıdır (Bigham ve Nix, 2011). Eğitim sisteminin başarıya ulaşmak için yeni argümanları kullanabilecek yeterli düzeyleri yüksek yöneticilerin seçimi ve yetiştirilmesi için programların geliştirilmesi önemli görülmektedir. İl ve ilçe milli eğitim müdürleri seçme ve atanmasında, görev alacakları yerin sosyal ve ekonomik özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. İl milli eğitim müdürleri eğitim kurumlarının farklı problemler ile uğraşırken diğer yandan kısıtlı kaynaklar ile bakanlık politikalarını gerçekleştirmek için çalışırlar (Sümer, 2007). İl milli eğitim müdürlerinin seçme ve atama sürecindeki küçük ölçekli il düzeyinden büyük ölçekli illere doğru bir atama süreci dikkate alınabilir (Dönmez ve Özer, 2016).

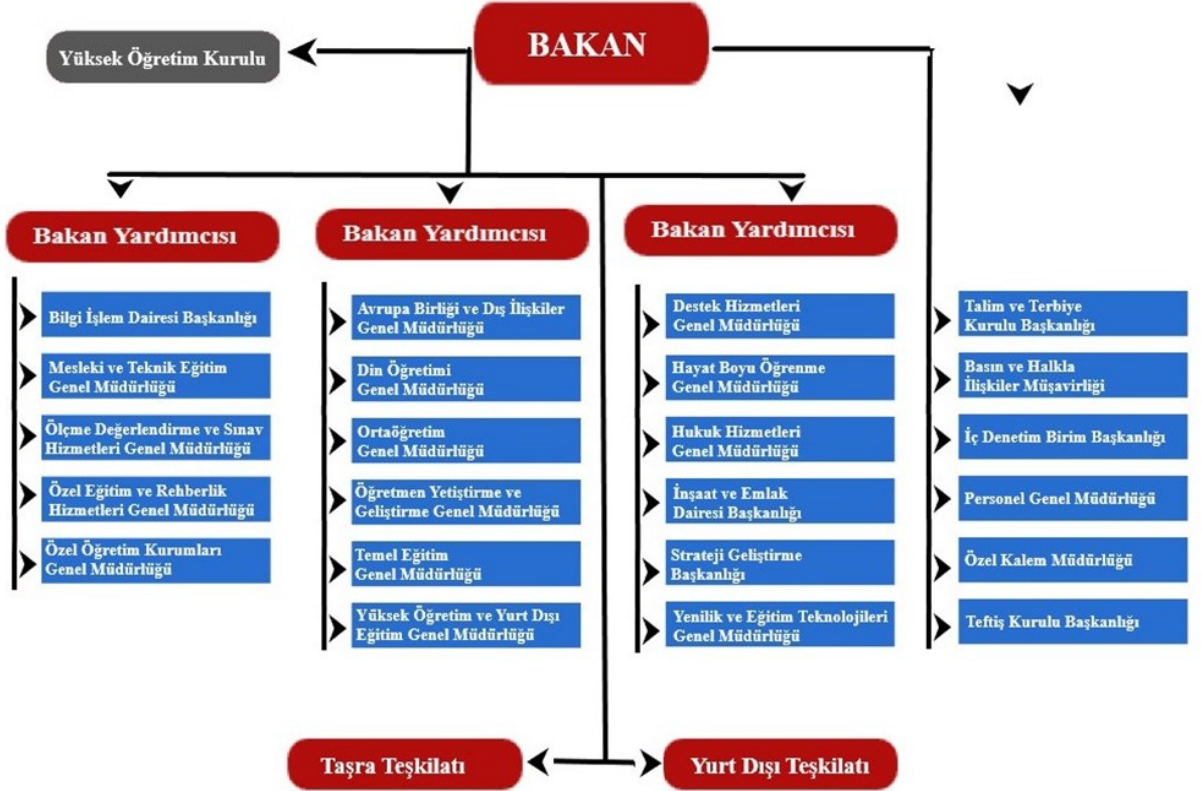
İl düzeyinde görev yapan eğitim yöneticilerine yönelik planlı yetiştirme programları düzenlenmesi ve bu programın içeriklerini sürekli güncellenmesi gerekmektedir (Dönmez ve Özer, 2016). Hizmet içi eğitim çalışanların görevlerini daha iyi bir şekilde yerine getirebilmelerini sağlayacak davranış, bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması amacıyla verilen eğitimidir. İki türü vardır: Birincisi iş başında hizmet içi eğitim, ikincisi iş dışında hizmet içi eğitim. Örgütler, çalışanların öğrenmelerine kılavuzluk etmek ve öğrenme olanaklarını sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim birimlerini kurar. Eğitim birimleri etkili çalışabildiklerinde hem iş görenlerin öğrenmelerini sağlar hem de eğitilmiş iş görenler eliyle örgütü eğitilmiş hale dönüştürürler (Karşlı, 2004).

Hizmet içi eğitim iş görenlerin hakkıdır aynı zamanda da örgütlerin yararına. Bundan dolayı verimli çalışmak ve ürünlerin niteliğini yükseltmek arzusunda olan örgütler hizmet içi eğitimi zorunlu olarak görmekte ve bundan dolayı kendi içerisinde örgütlenmektedir. Türkiye’de eğitim yöneticilerinin seçilmeleri de

atamalarında işlevsel bir yetiştirme ve seçme sürece bulunmamaktadır. Okul müdürlerinin seçimlerine ilişkin mevzuatın üzerinde tartışmalar olmakla birlikte eğitim yöneticilerinin seçilebilmesi bilimsel araştırmalara ve mevzuata yeterince dâhil edilmemiştir. İl milli eğitim müdürlerinin görevlerini yerine getirilebilmeleri ile başarılı olabilmeleri için sorumluluklarının belirlenmesi ve müdürlerin belirlenen ölçütlerle aranması gerekmektedir (Başaran, 2008).

2.8. Millî Eğitim Bakanlığı Örgüt Yapısı

Türkiye’de eğitimin örgütsel yapısı, merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatından yapılanmıştır (MEB, 2011). Buna göre Millî Eğitim Bakanlığı merkez yurtdışı örgütü, merkez örgüt, Taşra örgütü ve bağlı kuruluşlar olarak bütünleşmiştir. Bakanlık bünyesindeki 81 il milli eğitim müdürlüğü ve 58’i büyükşehir merkez ilçelerde olmak üzere toplamda 922 ilçe milli eğitim müdürlüğünden oluşmaktadır. MEB’in yurtdışı teşkilatı ise 17 eğitim ataşeliği, 21 eğitim müşavirliği olmak üzere 22 ayrı ülkedeki temsilciliklerinden oluşmaktadır. Bakanlık teşkilatındaki en üst rütbeli amir olan Millî Eğitim Bakanı, Millî Eğitim Bakanlığındaki astlarının iş ve işlemlerinden Cumhurbaşkanına karşı yükümlüdür. Bakan yardımcısı, Millî Eğitim Bakanından sonraki en üst amir olduğu için Millî Eğitim Bakanlığının hizmetlerini, Bakanın yerine verilen emirleri kanun ve yönetmelik maddelerine uygun olarak, Millî Eğitim Bakanlığının misyon, stratejik plan ve politikalarına göre düzenlemektedir. Bakan yardımcısı sayısı 3’tür. Kurul başkanlıkları altında bağımlı daire başkanlıkları bakan yardımcılara bağlıdır (CK 1, 2018, 327. Md.). Millî Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı (MEB, 2022).

Şekil 1 incelendiğinde milli eğitim bakanlığı örgüt yapısı; merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatından yapılandığı görülmektedir.

Merkez Örgüt Yapısı: Bakanlık makamı, ana hizmet birimleri, Talim ve Terbiye Kurulu, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı birimlerinden oluşmaktadır. Ayrıca örgüt Meslekî ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı (METARGEM) ve Projeler Koordinasyon Kurulu Merkezi Başkanlığı'nı da bünyesinde bulundurmaktadır.

Yurt Dışı Örgüt Yapısı: Bakanlık, Kamu Kurum ve Kuruluşların Yurt Dışı Teşkilatları Hakkındaki KHK (Kanun Hükmünde Kararname) esasları doğrultusunda yurt dışında örgüt oluşturmaya yetkili olmuştur.

Bağlı Kuruluşlar: Millî Eğitim Bakanlığı yapısındaki bağlı kuruluşlar: Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü ile Milli Eğitim Akademisidir.

Taşra Örgüt Yapısı: Taşra örgüt yapısı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın iller ve ilçelerdeki müdürlükleridir. İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Teftiş Kurulu Başkanlıkları kurulmuştur. İlçe milli eğitim müdürlükleri görev ve hizmetleri yerine

getirirken, il milli eğitim müdürlüklerine karşı yükümlüdür. İlçe ve illerin sosyo ekonomik gelişmişlik durumu, nüfus ve öğrenci sayıları ele alındığında müdürlükler değişik şekil ve statülerde oluşturulabilir ve farklı yetkilerle görevlendirilebilir. İş durumuna ve ihtiyaca bağlı olarak bakanlık ana hizmet birimleri, milli eğitim müdürlüklerine göre ayrı il ve ilçe birimleri de kurabilir (CK 1, 2018, 327. Md.).

2.8.1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Örgüt Yapısı

Yeni kamu yönetimi fikrinin tesiriyle, yaşamış olduğumuz çağa kucak açan ve belirlenmiş görevleri yaparken katılımcı, şeffaf, hesap verebilen ve eğitime dikkat kesilmiş bir Bakanlık yapısı oluşturabilmek amacıyla, 6.4.2011 tarihli ve 6223 sayılı Kanunun vermiş olduğu yetkiye dayanarak Bakanlar Kurulu'nca 25.8.2011 tarihinde karar alınmıştır. Bu karar kapsamında 14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) yayınlanmıştır. Kararnamede 1926 tarihinde kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'dan sonra Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısında detaylı bir şekilde değişim yapılmıştır (Yıldırım ve Çarıkçı, 2013).

Ülkemizde 1950'lerden itibaren il ve ilçelerde milli eğitim müdürlükleri kurulmuştur. İlçe milli eğitim müdürlüğü verilen tüm görevleri ve hizmetleri yürütürken bağlı oldukları il milli eğitim müdürlüklerine karşı yükümlülükleri vardır. Tüm il ve ilçelerde Millî Eğitim Müdürlükleri bulunan Bakanlık teşkilatı taşrada 81 il ve 922 ilçe müdürlüğü şeklinde örgütlenmiştir. Taşra yönetimi merkezi yönetimin il ve ilçelerden oluşan yerel düzeydeki kollarıdır. Yurtdışında olduğu gibi bölgesel bağlamda teşkilat örgütlenmesi bulunmamaktadır (MEB, 2013).

Eğitim kurumlarındaki yönetim incelendiğinde, okul yönetiminden okul müdürleri sorumludur. Bütün okul müdürleri ise il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine karşı sorumludur. Okul müdürlükleri, okul bütçesinin yönetimi ve personel alımı konularında merkez teşkilatının kurallarına tabiidir. Kendilerine ait okul bütçelerine kaynak oluşturma ve personel istihdamı konularında yetki ve güçleri oldukça sınırlı kalmaktadır (MEB, 2011). İl Milli Eğitim Müdürlüğü teşkilat yapısı Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Teşkilat Yapısı (MEB, 2022).

Şekil 2’de İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün teşkilat yapısı gösterilmiştir. İl milli eğitim müdürlüğü’nün teşkilat yapısının başı validir. Validen sonra yetkili kişi İl Millî Eğitim Müdürlüğüdür. İl milli eğitim müdürüne bağlı birim ve kişiler şunlardır: İlçe milli eğitim müdürleri, il milli eğitim müdür yardımcıları, şube müdürleri, Teftiş Kurulu Başkanı, özel büro, hukuk hizmetleri ve sivil savunma uzmanı. İl milli eğitim teşkilat yapısındaki diğer birimlerden şube müdürleri sorumludur (MEB, 2019).

İl Millî Eğitim Müdürü olabilmek için, devlet memuru olarak atanabilecek şartlara sahip olmak gerekir. Bunun yanında il milli eğitim müdürü olarak atanacak kişinin görevde yükselme sınavında başarılı sayılması, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 68. maddesinin (B) bendinde sıralanan şartlar ile ikinci fıkrada kadrolar itibarıyla belirtilen hizmet süresi ve eğitime ilişkin şartları taşıması gerekmektedir (Kaya, 1999: 74).

Bakanlığın illerdeki resmi temsilcisi olan İl Millî Eğitim Müdürlükleri, bulunduğu ildeki tüm resmî ve özel eğitim kurumlarını denetlemekle ve bu kurumların eğitim faaliyetlerini Bakanlığın genel eğitim politikaları doğrultusunda yönlendirmekle sorumludur (Kaya, 1999: 102). Eğitim hiyerarşisinde Bakanlıktan sonra en üst sistem olan bu müdürlükler ayrıca, kendilerine bağlı sistemlerin üretimine yön verecek idari kararları oluşturmakla da görevlidir (Başaran, 1991: 63). Bu bağlamda il içerisinde eğitim yönetimiyle ilgili üst düzeyde kararlar verme, planlama,

etkileme, denetleme ve eşgüdümü sağlama görevlerini yerine getiren eğitim müdürlükleri, eğitim sisteminde stratejik öneme sahip teşkilat birimidirler. Bu açıdan Millî Eğitim kurumlarının etkililiği, toplumun gelişimi açısından önemlidir (Cafaoğlu, 1996: 75).

Devletin eğitim politikası, her yeni üst yönetim tarafından farklı algılanmakta ve daha önce yürütülmekte olan eğitim politikalarından vazgeçilerek farklı uygulamalar ve anlayışlar benimsenebilmektedir. Eğitim sistemimizde merkeziyetçi yapılanma mevcuttur. Bu merkeziyetçi yapılanmanın sonucu olarak, eğitim örgütünde bürokrasi yavaş ilerlemektedir. Merkez tarafından alınan kararların taşra örgütlerine ulaşmasında geçen süre uzayabilmekte ve bu kararlar bazen farklı bölgelerdeki taşra örgütlerinde farklı anlaşılabilir. Bu durum da alınan kararların uygulanmasında değişikliklere yol açmaktadır. Kararların alınma aşamasında bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulmaması, bu kararların örgütlerin amaç ve misyonlarına hizmet etmemesiyle sonuçlanabilmektedir (Canan, 2008).

Hükümetlerin illerdeki temsilcileri ve genel yönetimin sorumluları valiler, ilçelerde ise kaymakamlardır. İller ve ilçelerin yönetiminden sorumlu bu mülki amirlere bağlı birer millî eğitim müdürlüğü yer almaktadır. Bu müdürlüklerin yönetiminden, illerde valilerin başkanlık ettiği il idare kurulu, ilçelerde ise kaymakamın başkanlığındaki ilçe idare kurulu sorumludur. Müdürlüklerden sorumlu amirler olan il ve ilçe millî eğitim müdürleri ise idare kurullarının doğal üyeleridir. Yerel yönetimlerin bünyesinde yer alan il özel idaresinin eğitim ve kültürle ilgili olan görevlerinde 3360 sayılı ek yasa ile bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler doğrultusunda il özel idarelerinin görevleri ilkokulların yapımı, onarımı, bakım ve donatımı, hizmetlilerin ücretlerinin ödenmesi, yetiştirme kurslarının düzenlenmesi, orta dereceli meslekî teknik okulların denetimi, halk eğitim merkezlerinin denetimi, tarihsel anıtların korunması, sanat ve kültür etkinliklerinin düzenlenmesi ve gazete çıkarılması olarak belirlenmiştir (Bucak, 2000: 18).

Eğitim politikası 06.03.1940 tarihli Tevhidi Tedrisat Kanunu ile tekrardan tanımı yapılmıştır. İlköğretimde eğitimin uygulama esasları 05.01.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunuyla oluşturulmuştur. Eğitim kurumlarının işlevlerine 14.06.1973 'te 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda yer verilmiştir. 30.04.1992 tarihinde yürürlüğe giren 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunla da Bakanlığın her kademesindeki teşkilatı ve bunların görevi ile alakalı temel esasları oluşturulmuştur (Uyanık, 2021).

Görev yaptıkları bölgenin eğitimsel ilerlemesini sağlamak amacıyla Milli eğitim müdürleri, çeşitli stratejiler kullanarak eğitim kurumlarına müeyyide uygulamakta ve bu durum da müdürlere farklı roller yüklemektedir. Callahan (1966) yapmış olduğu bir çalışmada bu rolleri demokratik lider, örgüt yöneticisi, uzman-öğretmen ve toplum bilimci olmak üzere dört bölümde belirlemiştir. Kowalski'nin (2005) yapmış olduğu bir başka çalışma ise beşinci olarak iletişimci rolünü tanımlamıştır.

Callahan'a (1966) göre Amerika 'da milli eğitim müdürleri 1850'den 1900'lü yıllara dek uzman-öğretmen; 1900'lü yıllardan 1930'lu yıllara değin örgüt yöneticisi, 1930'dan 1950'lere kadar demokratik lider, 1950'lerden 1970'lere dek toplum bilimci, 1970'lerden bugüne değin iletişimci rolünü üstlenmişlerdir. Bunlara ek olarak son rol, takım liderliği rolü de bazı araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu rollere ait özellikler tek tek tarif edilmesine ve geçmiş yıllarda baskın rol olarak görülmesine rağmen, milli eğitim müdürleri günümüzde birkaç rolü birlikte gerçekleştirebilmektedir (Björk, Kowalski ve Browne-Ferrigno, 2014).

Ortaya konan roller örgüt yöneticisi, uzman öğretmen, toplum bilimci, demokratik-politik lider, takım lideri ve iletişimcidir. Milli eğitim müdürleri geçmişte bazı rolleri edinmiş olsalar dahi günümüzde bu rollerin birçoğunu veya tümünü birlikte icra edebilmektedirler. Bu nedenle bunlar aslında bir bütün meydana gelmektedir diyebiliriz. Yabancı alan yazında milli eğitim müdürlerinin rollerine yönelik çalışmalar (Björk vd., 2014; Callahan, 1966; Capella, 1987; Kowalski, 2005; Millar ve Rogers, 1976; Reitz, 1987) yapılmıştır. Literatüre bakılarak bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Uzman-öğretmen rolü: Başlangıçta, il milli eğitim müdürleri uzman öğretmenler olarak görev yaptı ancak, XX. yüzyılın başında görev alanları öğretmenlerin ve belirlenen devlet müfredatının denetimi olarak genişledi (Callahan, 1962). Zaman içerisinde kurs verme gerekliliği, bölgedeki değişim, artan sanayi, kentleşme ve göç nedeniyle rollerinde birtakım değişimler olmuştur. Örneğin okul bölgelerinin büyüklüğü ve karmaşıklığı arttıkça, il milli eğitim müdürlerinin görevi öğretmen-akademisyen rolü önem kazandı. Bu konuda, uzman-öğretmen ve öğretimsel gelişme rollerini diğer eğitimcilerden farklı bir şekilde yürürlüğe koysalar da milli eğitim müdürleri istikrarlı çalışmanın önemini her fırsatta belirtmişlerdir (Callahan, 1962). Bu süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentilerini yerine getirmek için öğretim liderleri olarak vizyoner liderliğin sağlanması, uzun vadede planlamanın ve

bütçe yönetiminin yapılması, personele ait performans değerlendirmeleri ile bölge genelindeki iyileştirmelerin yapılması hususunda yoğunlaşma ve öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesi yönündeki rolleri ön plana çıkmıştır (Kowalski ve Björk, 2005).

Örgüt yöneticisi rolü: 1800' lerin sonlarında, il milli eğitim müdürlerinin yönetim konusundaki bilgi ve yetenek noksanlığı hususunu gündeme taşımıştır. Cuban (1976) tarafından yapılmış olan çok sayıdaki incelemede milli eğitim müdürleri ile okul müdürlerinin rollerinin ayrılması gerektiği düşünülmüş, fakat bu durumun da o dönemde ilgili bölgedeki şehir okul kurullarında sorun oluşturduğu bildirilmiştir (Kowalski, 1999). Eğitim bilimleri alanındaki uluslararası öncü akademisyenler, milli eğitim müdürleri ile eğitim alanındaki diğer tüm yöneticilerin belirli iş ve yönetim kurallarını benimsemesi gerektiğini ve bu rollerinin değiştirilmesi fikrini ortaya koymuşlardır. Diğer araştırmacılar, örgütsel yönetim uygulamalarını dikkate aldığı için, okullarla ve kurumsal yönetim kurulu yetkilileri ile aralarında sorun çıkmıştır. Bu araştırmacı ve ekibinin fikirleri toplumun temel değerleriyle de çelişmiş (Van Til, 1971); buna rağmen, okul kurulları bölge yönetim modellerini benimsemiş (Browne-Ferrigno ve Glass, 2005) ve milli eğitim müdürlerinin günlük yönetimde üzerinde durmaları gereken görevleri buna göre biçimlendirmiştir. Her ne kadar milli eğitim müdürlerinin ana rolünün (Kowalski ve Glass, 2002) yönetim olduğu iddia edilse de son on yıl içindeki araştırmalar öğretim liderliğinin birincil görev olmadığını ortaya koymuştur (Kowalski vd., 2011).

Demokratik-politik lider rolü: Milli eğitim müdürlerinin esas rolü devlet işlerinin yürütülmesidir. Siyasi karar alma süreçleri ve bölge düzeyinde uygulamak görevlerinin bir parçasıdır. Bu çabalar, yeterli bütçe ödenekleri için devlet yasama organlarına lobi yapılması, eğitim için kamu desteğinin alınması, okul kurullarıyla etkileşime girilmesi, bütçe taleplerine cevap verilmesi, tartışmalı kamu politikasının sözcüsü olarak görev yapmayı ve personelin yer değişim girişimlerini kapsamaktadır (Kıral, 2021).

Milli eğitim müdürleri, çıkar grubu siyasetindeki artışın, siyasi baskıların bölgelerinin büyüklüğüne bağlı olarak kendilerini nasıl etkilediğinin bilincinde olarak çalışmalarını sürdürmektedir (Kowalski vd., 2011). Büyük bölgelerde yöneticilik yapan il milli eğitim müdürleri uygulanan politikalardan daha çok etkilense de bunun tersine küçük veya kırsal alanda hizmet veren müdürler bu siyasi etkilerin bir sonucu

olarak “grupları kaynaştırmak, yaşam boyu hizmet vermek ve yapılanlarda yaygınlık sağlamak” gibi rolleri üstlenmişlerdir (Lambkin, 2006: 19).

Toplum bilimci rolü: Uygulayıcı olarak milli eğitim müdürlerinin ulusun ekonomik, sosyal ve siyasal yaşamındaki değişimlerin öncüsü olmak, değişimlerin kamu okullarındaki eğitimi ne şekilde etkilediğini fark etmek buna uygun bir bilim insanı gibi farklı politikalar üretmek rollerindedir. W. K. Kellogg Vakfı 1961’de yaptığı çalışmada milli eğitim müdürlerinin disiplinlerarası bir hassasiyet göstermesinin gerektiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı devlet okullarında stratejik değişiklikleri yapmak için milli eğitim müdürlerinin yetkili olmasının gerektiği, değişiklik ortaya koyabilecek en uygun konumdaki kişilerin il milli eğitim müdürleri olduğunu ifade etmiştir (Callahan, 1966).

İletişimci rolü: İl milli eğitim müdürleri eğitim örgütlerindeki iletişim tarzlarını CEO’lar gibi üstten alta, şahsi olmayan türde ve resmi, talimat verme bilgi verme, değerlendirme, yönlendirme ve etkileme eğilimindedir. İlerleyen zamanlarda toplumsal, ekonomik ve politik değişiklikler, farklılaşmalar iletişim tarzlarında da değişikliği zorunlu hale getirmiştir. Bazı araştırmalar üstten alta aşırı resmi ve kırıci iletişim modelinin, yöneticilerin çalışanlarına yönelik olumsuz bakış açılarının; iş tatmini, çalışanların moral ve motivasyonları, örgütsel aidiyetleri ve verimliliklerini olumsuz etkilediği ve örgüte zarar verdiği sonucuna varılmıştır. Bu durum sadece çalışanlar için değil, okuldaki herkes için geçerlidir. Milli eğitim müdürleri etkili iletişim yeteneğinin çalışanların iş performansını yükselttiğini bilerek çalışmalarına devam etmelidirler (Kıral, 2021).

Takım lideri rolü: Takım çalışmasında üyeler daha yaratıcı ve sorumluluk sahibi olmaları için motive edici bilgi ve beceriler edinirler (Owens ve Valesky, 2015). Örgüt içinde takım çalışmaları on yıldır var olmalarına rağmen yapı, işleyiş ve seviyeleri tutarsızlık gözlenmiştir. Takım çalışmaları örgütteki kararsızlıkları, fayda vermeyen işleyişi, çelişkileri minimuma indirgeyebilir (Lencioni, 2002). Çünkü örgütteki takım çalışması yöneticilerin iş yükünü hafifletmekte, ortak noktada birleşen çalışanlardan oluştuğu için tartışmaları ve tutarsızlıkları ortadan kaldırmada yarar sağlamaktadır (Lencioni, 2002). Takım üyeleri kendi aralarında bilgi ve tecrübe ortaklığı yaparak örgütte başarılı olabilirler. Takım çalışmasının önemini bilen milli eğitim müdürleri işlerin uzmanlarınca çabuk bir şekilde en etkili biçimde yürütmesini sağlamak için astları ile takım çalışması yapmaları gerekir (Wirt ve Kirst, 2001).

Milli eğitim müdürleri il merkez müdürlüğündeki ekibi ile ortak çalışmalar yürütebileceği gibi, aynı ile bağlı ilçe milli eğitim müdürlükleri ile de ortak çalışmalar yürütebilirler. Bunun yapılabilmesi için de müdürlerin yapılan ortak çalışmalarda iyi bir şekilde liderlik yapabilmesi, yetkilerini en iyi şekilde kullanmaları ve ikili ilişkilerini iyi kurmaları gerekmektedir (Cappella, 1987). Örgütsel devamlılığı ve değişimi en ileri noktaya taşıyabilmek için güven, ikna edici tutum, güç paylaşımı, memnuniyet ve bağlılık ortamının oluşturulması önemlidir. Milli eğitim müdürlerinin etkili liderler olmaları ekip çalışmalarında işlerin kolaylıkla yürütülmesinde etkilidir. Çalışma ekibindeki üyelerin çıkarlarının ortak çalışmaları etkilemesine müsaade etmemeli, bunu sağlayabilmek için de her bir üyeyle iyi iletişim kurmalıdır (Patton ve Downs, 2003). Çalışma ekibini başarılı kılmak için, milli eğitim müdürlerinin birçok farklı kamu kurumu ve diğer eğitim paydaşlarıyla bilgi alışverişinde olmaları, aktif dönüşümcü lider olmaları, örgütsel öğrenmeye çokça önem vermeleri ve bu konuda donanımlı olmaları önemlidir (Edmonson, 2012; Katzenback ve Smith, 2004).

2.9. İl Milli Eğitim Müdürlerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Görevlendirilmesi

1926 yılında resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Maarif Teşkilatına Dair kanununda, “ilk mektep muallim ve muallim muavinleri ile müdür ve başmuallimlerini ilk tedrisat müfettişlerini, eminlik mahiyetindeki kalem heyetini, talimatnamesine tevfikân, Maarif Vekâleti tayin eder” denilmektedir. Maarif Teşkilatına Dair kanundaki bu değişiklikten öğretmen ve okul yöneticilerinin doğrudan Bakanlıkça atandığı anlaşılmaktadır. Kanunun 1929 yılında değişen 21. maddesinde daha önce Bakanlıkça atanan ilkokul müdür ve müdür yardımcıları Milli Eğitim Müdürünün inhası ve Vali onayı ile atanmıştır. Bu değişiklikle İl Milli Eğitim Müdürlerinin yetkisinin artırıldığı anlaşılmaktadır (Simsek, 2002).

24 Haziran 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu halen yürürlükte ancak Milli Eğitim Teşkilat yapısı, merkez ve taşra teşkilatları ile eğitim yönetimi hususlarına yer vermemektedir. 14 Aralık 1983 tarihli Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 50. maddesinde ise her ilde ve ilçede bir Milli Eğitim Müdürlüğü bulunur” denilmektedir. Bununla birlikte taşra yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına ilişkin herhangi bir hüküm getirilmemiştir. Ancak kararnamenin 57. maddesi Bakanlık yöneticilerinin İl Milli Eğitim Müdürlerine yetkilerini devretmelerine imkân sağlaması açısından önemlidir.

24 Mart 1986 tarihinde yürürlüğe giren Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Taşra Teşkilatı Yöneticiliklerine Atanma ve Bunların Görevden Alınmaları Hakkındaki Yönergenin amacı, Milli Eğitim ve Gençlik Spor Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki okul/kurum yöneticiliğe atama, yer değiştirme ve ayrılmaya ilişkin esasları belirlemektedir. Yönerge incelendiğinde okullar ve rehberlik araştırma merkezleri gibi bütün kurumlara yönetici atamadan bahsedilirken, taşra teşkilatı yöneticiliğine atamaya ilişkin herhangi bir madde bulunmamaktadır.

2 Mayıs 1992 tarihli Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanun Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'da olduğu gibi Bakanlığın her üç teşkilatının da tüm kademelerindeki yöneticiler, Bakanlığın direktifleri doğrultusunda, mevcut mevzuat, plan ve programlara uygun olarak hizmet veya görevlerini yerine getirmede bir üst kademedeki yöneticiye karşı sorumlu tutulmuşlardır. Bakan, Müsteşar ve her kademedeki Bakanlık ve kuruluş yöneticilerinin yetki devri yapabilecekleri belirtilmiştir.

7 Haziran 1976 tarihli resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “Hizmet-İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Hizmet-İçi Eğitim Faaliyetleri İdare Yönetmeliği kapsamında eğitimlerin merkezi olarak belirlenen kriterlere göre yapılması hükmü getirilmiştir. 1995 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Yönetmeliğinin amacı ise Millî Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatı personelinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin esaslarını belirlemektir. Yönetmelik kapsamında taşra teşkilatı yöneticilerine yönelik eğitimlerde her türlü faaliyet il milli eğitim müdürlüklerince de planlanabilmektedir.

1962 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Müdürleri ve İlköğretim Müdürleri Yönetmeliğinde milli eğitim müdürlerinin görev yaptığı ilin bir idare şube başkanı olduğu ve Bakanlığın il teşkilâtının başı olduğu bildirilmiştir. Yine aynı yönetmelikte Millî Eğitim Müdürlerinin bulunduğu ildeki yüksekokullar ve doğrudan doğruya Bakanlığa bağlı kuruluşlar dışındaki tüm mecburi ilköğretim kurumlarından, resmî ve özel ilkokullardan, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslardan, özel eğitim ve öğretime muhtaç çocuklar için kurulan okullar ve yurtlardan, isteğe bağlı ilköğretim kurumlarından, okul öncesi eğitim kurumlarından, tamamlayıcı sınıflar ve kurslardan, her çeşit resmî ve özel orta, mesleki ve teknik öğretim kurumları ve kurslarından, halk eğitimi kurumları ve kurslarından, kitaplıklar, okuma odaları ve müzelerden, öğrenci

yurtları ve pansiyonlarından, özel dersane, sınıf ve kurslarından sorumlu yönetim ve denetleme makamı olduğu vurgulanmıştır.

Yönetmeliğin ikinci bölümde ise Millî Eğitim Müdürlerinin görevleri; yönetim, personel ve hesap işleri maddelerinde ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Buna göre İl Millî Eğitim Müdürlerine geniş yetki ve sorumluluklar verilmiştir. Bununla birlikte yönetmelikte atanmaları, yetiştirilmeleri, üst kademeye geçişleri ve ayrılmalarına ilişkin herhangi bir hüküm bulunmamaktadır.

1999 tarihli resmî gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği her düzeydeki yöneticilerin atanması, yer değiştirmesi, hizmet içinde yetiştirilmesi ve görevden ayrılmasını ayrıntılı olarak ve belirli kriterlere göre belirtilmesi açısından önemlidir. Bu yönetmeliğin amacı birinci maddede belirtilmiş ve Bakanlığa bağlı tüm teşkilatlardaki yönetim kademelerine atanacaklarda aranan özelliklerin belirlenmesi, atama, değerlendirme ve yer değiştirmeleri, görevden alınma ve ayrılmaları ile görev geçişleri, kariyer, liyakat, sicil, kıdem, sınav ve benzeri ölçütlerin dikkate alınarak düzenlenmesi ve hizmette etkinlik ve verimliliği artırmak olarak ifade edilmiştir.

Yönetmelikte yöneticilik görevlerine ilk defa atanacaklar ile grup hizmetlerine dahil görevlerde yükseleceklerin görev öncesi eğitime; grup üstü görevlere atanmaların ise, üst düzey yöneticilik seminerine alınabilecekleri belirtilmiştir. 6. maddede yönetim kademeleri, Bakanlık merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı bakımından üç bölümde düzenlenmiştir.

a) Merkez Teşkilâtında; şef, şube müdürü, daire başkanı (bağımlı), genel müdür yardımcısı, daire başkanı (Bağımsız), müsteşar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı, Teftiş Kurulu Başkanı, müsteşar yardımcısı, Araştırma Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanı, genel müdür, 1. hukuk müşaviri yer almaktadır.

b) Taşra Teşkilâtında; şef, il ve ilçe millî eğitim şube müdürü, ilçe millî eğitim müdürü, millî eğitim müdür yardımcısı, il millî eğitim müdürü yer almaktadır.

c) Yurt Dışı Teşkilâtında; eğitim ataşe yardımcısı, eğitim ataşesi, eğitim müşaviri yer almaktadır.

Buna göre; İl Millî Eğitim Müdürlerine dördüncü kademedeki yer verilmiştir. Atanmalarına ilişkin olarak 10. maddede dört veya daha yukarı derecelerdeki kadrolara atanacaklar için 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun değişik 68 inci maddesinin (B) bendinde belirtilen sürelerde devlet memuru statüsünde hizmeti

bulunmak ve bu hizmetin en az son üç yılını Bakanlık merkez, taşra veya yurt dışı teşkilâtında geçirmiş olmak, ayrıca değerlendirme sonucu en az 76 puan almak gerektiği belirtilmiştir.

Yönetmeliğin 6. bölümünde yöneticilerin atanmalarına ilişkin hükümler yer almaktadır. 15. maddede kapsama dahil görevlere ilk defa atamalarda ve grup hizmetlerinde yükselmelerde yönetim görevlerine birinci kademe yöneticiliğinden başlanılır. Üst kademe yöneticiliklerine yükselmeye atama en alt kadro derecesine yapılır. Bir üst kademe yöneticiliğine atanmak için yönetim görevinin en üst kadro derecesinde en az iki yıl çalışmak esastır. Üst düzey dışındaki yönetim kademeleri ile diğer hizmet birimlerindeki yükselmelerde merkez ve taşra teşkilâtının kendi hiyerarşik görev kademeleri esas alınır. Görev çizelgelerindeki eş değer hizmet birimleri esas alınarak merkez teşkilâtı yönetim görevlerinden taşra teşkilâtı yönetim görevlerine, taşra teşkilâtı yönelim görevlerinden merkez teşkilâtı yönetim görevlerine eş değer görev ya da yükselme olacak şekilde görevde yükselme yapılabilir. Taşra teşkilâtı grup hizmeti kapsamındaki görevlere yapılan atamalarda üçüncü ya da dördüncü sınıf il ya da ilçeden başlanmakta olup, ihtiyaç halinde birinci ya da ikinci sınıf il veya ilçelerden de başlanılır. Merkez ve taşra teşkilâtı yönetim görevlerinde yapılan atama ve yükselmelerde, eş değer görev çizelgesinde aynı hizmet biriminde yer alan görevler eşit kademe yöneticiliği olarak değerlendirilir (MEB, 1999).

Yönetmelik daha öncesi ve daha sonraki mevzuatlarla birlikte değerlendirildiğinde amaç, kapsam, kriterler ve yöneticilik süreçlerine ilişkin çok yönlü değerlendirmelerde bulunması, bağlayıcı nitelikteki kararların kademeler arası geçişlere bilimsellik ilkelerine göre yer vermesi açısından önemli görülmektedir. İl milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri, seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi kapsamında somut kriterler getirmektedir.

2013 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik, il milli eğitim müdürleri ve müdür yardımcıları ile il/ilçe şube müdürlerinin atanmasını düzenleyen yürürlükteki yönetmektir. Yönetmeliğin 23. maddesinde ilçe millî eğitim müdürü, il millî eğitim müdür yardımcısı, il millî eğitim müdürü ve daha üst kadrolara atanacaklarda 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 68 inci maddesinin (B) bendinde öngörülen şartlar aranır denilmektedir. Yönetmeliğe göre il milli eğitim müdürlerinin atanmasında herhangi bir sınav ya da eğitim öngörülmemekte, bununla

birlikte hizmet içinde yetiştirilmelerine ilişkin herhangi bir hüküm de bulunmamaktadır.

Millî Eğitim Müdürleri ve İlköğretim Müdürleri Yönetmeliği ve 1999 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" hükümlerinde il milli eğitim müdürlerinin yetkileri, seçilmeleri, atanmaları, üst kadroya yükselmelerine ilişkin hükümler bulunmasına rağmen yürürlükteki yönetmelikte sadece atanmalarına ilişkin 10 yıllık devlet memurluğu şartıyla atanmalarına imkân veren maddeye ilişkin hüküm bulunması dikkat çekicidir. Eğitim yönetiminin bilimsel ilkelerinin ülkemizde uygulanması açısından değerlendirildiğinde karamsar bir durum söz konusudur.

2.10. İl Millî Eğitim Müdürlerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatına ait kadrolarının liyakat ve kariyer ilkeleri çerçevesinde atanması için gerekli yasal düzenlemeler 12.10.2013 tarih ve 28793 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik” kapsamında yapılmıştır. Yönetmelik kapsamında eğitim yöneticisi seçiminde sözlü sınavda eğitim, alınan ödüller, hizmet süresi gibi temel kriterler dikkate alınmaktadır. Yazılı sınavda ise mevzuat bilgisi, yönetim alanındaki bilgi birikimi, tarih ve dil bilgisi konularında bilgi seviyesi ölçülmektedir (MEB, 2013). Ancak il milli eğitim müdürlerinin seçilmeleri ve atanmalarına ilişkin herhangi bir hüküm bulunmamaktadır.

Millî eğitim müdürlüklerinin görevleri ile çalışma biçimleri, 18.11.2012 tarih ve 28471 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Yönetmeliğin amacı, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin görev, yetki ve sorumluluklarını düzenlemektir. Yönetmeliğin beşinci maddesinde;

“...İl millî eğitim müdürlüğü, illerde (merkez ilçeler dahil) doğrudan il millî eğitim müdürüne bağlı birimler/bürolar ile şube müdürü kadro sayısına göre birleştirilerek veya ayrılarak teşkilatlandırılan şube müdürlükleri; ilçe millî eğitim müdürlüğü ise ilçelerde, doğrudan ilçe millî eğitim müdürüne bağlı özel büro ile şube müdürü kadro sayısına göre birleştirilerek veya ayrılarak teşkilatlandırılan şube müdürlükleri eliyle millî eğitim hizmetlerini yürütür denilmektedir. Aynı yönetmeliğin altıncı maddesinde milli eğitim müdür ve müdür yardımcıları ile şube müdürlerinin görevleri tanımlanmıştır. Buna göre;

İl ve ilçe millî eğitim müdürleri, Bakanlığın eğitim politikaları ve stratejik planlarını, mevzuat ve programlar doğrultusunda yönetmek, yönlendirmek, denetlemek ve koordine ederek etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmek ile görevli ve sorumludurlar. İl ve ilçe millî eğitim müdürleri, bu görevlerini il ve ilçe yöneticileri arasında yapacakları iş bölümü çerçevesinde yürütür. İl millî eğitim müdürleri bu görevlerin yürütülmesinde kendilerine yardımcı olmak üzere büro oluşturabilir...”

hükmüne yer verilmiştir. Yönetmeliğin Eğitim Öğretim hizmetlerinin belirtildiği üçüncü bölümünde Millî eğitim müdürlüklerinin; a) Temel Eğitim, b) Ortaöğretim, c) Mesleki ve Teknik Eğitim, ç) Din Öğretimi, d) Özel Eğitim ve Rehberlik, e) Hayat Boyu Öğrenme, f) Özel Öğretim Kurumları, g) Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri, ğ) Ölçme, Değerlendirme ve Sınav, h) Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim, ı) Strateji Geliştirme, i) İnsan Kaynakları Yönetimi, j) Destek, k) İnşaat ve Emlak, hizmetleri ile doğrudan millî eğitim müdürüne bağlı birimler/bürolar eliyle millî eğitim hizmetlerini yürüteceği belirtilmiştir. Ayrıca madde dokuzda ortak görevler tanımlanarak yöneticilerin ortak olarak sorumlu oldukları başlıklar belirlenmiştir. Yönetmeliğin diğer maddelerinde milli eğitim müdür yardımcılarının ve şube müdürlerinin sorumlu oldukları hizmet birimlerinin ayrıntılı iş tanımlarına yer verilmiştir.

Mevzuatta yer aldığı şekliyle il milli eğitim müdürlerinin görevleri, ildeki tüm eğitim faaliyetlerinin yönetilmesinden sorumlu tutulan il milli eğitim müdürlüklerinin etkin şekilde yönetilmesini kapsamaktadır. İl milli eğitim müdürlüklerinin hizmet birimleri incelendiğinde il milli eğitim müdürlerinin yeterlik alanlarının eğitim-öğretim faaliyetlerinden, inşaat ve destek hizmetleri gibi görece daha teknik alanlara kadar geniş bir yelpazede olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu görevleri hem doğrudan yürütecek olan hem de bu görevleri yürüten astlarına liderlik yapmak durumunda olan il milli eğitim müdürlerinin, görevleri ile yeterlik alanlarının birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca hızla gelişen ve değişen dünyada eğitim yönetiminin de bu değişimlerden etkilendiği düşünüldüğünde, mevzuatın sürekli gelişim felsefesine göre yapılandırılmadığı, görevleri tanımlanırken görevleri yürütecek yöneticilerin seçilme, atanma ve yetiştirilmelerinin aynı oranda mevzuatta yer almadığı değerlendirilmektedir.

İl milli eğitim müdürleri Türkiye’de görev yaptıkları ilin en üst yönetici durumundadırlar. Merkezi yönetim sistemine sahip Türkiye’de Valilikler ve Milli Eğitim Müdürlükleri merkeziyetçi yönetilmeyen ülkelere göre çok daha fazla yetkilidir ve sorumlulukları da bu oranda fazladır. Astlarının dahi seçilmeleri ve

atanmalarına ilişkin olarak mevzuatın bulunmasına karşın il milli eğitim müdürlerinin seçilmeleri ve atanmalarının mevzuatta çok sınırlı yer alması dikkat çekicidir. İl milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri, seçilmeleri ve atanmaları ile yetiştirilmeleri hususlarında gerek Türk eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmaların, gerekse Millî Eğitim Bakanlığınca uygulamaya konulan mevzuat ve uygulamaların yetersiz olduğu hatta neredeyse bu konuda gündem dahi oluşmadığı anlaşılmaktadır. İldeki eğitim faaliyetlerin tamamında yetkili ve sorumlu olan, okul yöneticileri ve öğretmenler başta olmak üzere tüm eğitim çalışanlarının amiri ve yasal temsilcisi olan il milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri, seçilmeleri atanmaları ve yetiştirilmelerinin Türkiye’de etkili bir eğitim yönetimi sergilenebilmesi ve eğitimin belirlenen amaçlarına ulaşılabilmesi için kritik öneme sahip olduğu değerlendirilmektedir.

İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin 2019-2023 Stratejik Planında faaliyet alanları ve hizmetlerinin belirlenmesine yönelik çalışma alanlarına yer verilmiştir. Müdürlüğe bağlı hizmet birimlerinin yasal yükümlülükleri dosya planı ve kamu hizmet envanteri incelenerek on yedi alanda ilgili hizmetlere ait iş ve işlemler belirlenmiştir.

İl milli eğitim müdürleri buldukları ilde eğitim politikaları geliştirme, yönetim, yönlendirme, denetim, iş bölümü ve koordinasyonu sağlamaktan sorumludur. Millî Eğitim Bakanlığınca görev ve sorumluluklarını yerine getirirken üst politika belgeleri ayrıntılı olarak tarayıp bu belgelerde yer alan politikaları incelenmektedir. Bu çerçevede MEM 2019-2023 Stratejik Planı ve üst politika belgelerinde yer almayan ancak Bakanlığın durum analizi kapsamında öncelik verdiği alanlara bu bölümde yer verilmiştir.

Temel üst politika belgeleri ve diğer üst politika belgeleri olmak üzere iki bölümden oluşan üst politika belgeleri incelenerek Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu oluşturulmuştur. Bu üst politika belgelerinden bazıları 11. Kalkınma Planı, İl MEM 2015-2019 Stratejik Planı, 2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı, Avrupa Birliği Müktesebatı ve İlerleme Raporlarıdır. Bu üst politika belgeleri il düzeyinde eğitim öğretim sürecinin planlanmasında ve yürütülmesinde belirleyici olmaktadır.

2.11. Eğitimsel Gelişim

Küreselleşme eğilimi gösteren gezegenimizde teknolojik, ekonomik, doğal, sosyal kültürel kaynakların dünyada dengeli şekilde ve herkese eşit dağılım yapılmadığından gelişme de dengeli bir şekilde olmamaktadır. Farklı bir söylemle;

gelişme sürecinde yönlendirici özelliğe sahip sosyal ve ekonomik faktörlerin gezegenimizde zaman ve mekân olarak farklı yoğunlukta dağılım göstermesi, gelişmişlik düzeyinin bölgeler arasındaki gelişmişlik düzeylerinin de farklılık göstermesine neden olmaktadır, bundan dolayı ortaya çıkan farklılıklar, ülkelerarası olmakla birlikte ülkelerin kendi bölge düzeylerinde de değişiklik göstermektedir (Fırat, 2021).

“Gelişme” olgusunu yalnız bir göstergeye indirmenin güç olması, son yarım yy. içerisinde kalkınma sürecinde baş gösteren değişimler ile birlikte geçmiş dönemlerden günümüze kadar süren bir tartışma konusudur. 1970’li yıllar öncesinde gelişmişlik ölçütü olarak yalnız Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) değişkeni yeterliken kullanılan sosyo-ekonomik ölçütlerin sayısı ve niteliği günümüz dünyasında artırılmıştır. Bunun nedeni GSYİH, gelişme kavramını yalnız ekonomik yönünü ele alıp bölgesel gelişmişlik düzeyinde sosyal yönünü eksik bir şekilde bırakmaktadır. Bundan dolayı son zamanlarda yapılmış olan araştırmalarda niteliksel verilere ağırlık verilip gelişmişlik düzeyinin sosyal boyutunun da önemli değerlendirme ölçütü olduğu görülüyor. Ülkemizde planlı dönemden günümüze bölgesel gelişmişlik düzeyi ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi durumunda genellikle yöntem ve göstergeler yönünden benzerlik olduğu gözlemlenmektedir. Bu kapsam doğrultusunda yapılan çalışma, ülkemiz bölge planlama yazınında yer alan araştırmalarda kullanılan gösterge ve değişkenlerin, bölgesel gelişmişlik düzeyini göstermedeki yeterliliğini, değişen planlama paradigmaları ve toplumsal gelişmelere olan uyumu, bölgesel gelişimin tanımını ortaya koyan bileşenleri ne kadar yansıttığı konusunda değerlendirmelerin yapılmasını amaçlar. Böylece ülkemiz için bölgesel gelişmişlik düzeyini belirleyip günün ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişim ve değişimlerini göz önünde tutan, bölgesel gelişmişlik bileşenlerini en iyi şekilde ifade edip ölçebilen göstergelerin ve değişkenlerin belirlenmesi çalışmanın temel çıkış noktası olacaktır. Modern dünyada gelişime ait temel değişkenler giderek daha ziyâde internet/bilişim kaynaklı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Sosyal hayattan siyasal hayata her türden yaşam envanteri artık bilişim dünyasının kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Günümüz dünyasında bilişimin temel dayanağı olarak karşımıza yapay zekâ çıkmaktadır.

Yaşamımızın her alanında olan yapay zekâ eğitim-öğretim alanında da karşımıza çıkmaktadır. Gerek bilginin depolanması gerek transferi gerek kullanımı konusunda kolaylık, hız, zaman ve konfor kazandırmaktadır. Algılananın aksine

eğitimde yapay zekâ “robot öğretmenlerin” eğitim sürecinde yer alması olmayıp bilgi tabanlı, mantık tabanlı ve veri tabanlı olmak üzere üç başlık altında toplanan yaklaşımlardan oluşmaktadır. 1980’li yıllardan 2000’lere kadarki süreçte daha çok bilgi tabanlı yapay zekâ yaklaşımları eğitim alanında uygulanırken günümüzde sadece bilgi tabanlı değil oyun ve etkinlikler üzerinden de yapay zekâ aktif olarak kullanılmaktadır (Sleeman ve Brown, 1982).

Yapay zekâ; öğretim, değerlendirme, sınıf yönetimi, idari işler, öğretmen görevleri, okul yönetimi, hizmet içi eğitim faaliyetleri, veli-öğretmen-okul idaresi arasında iletişim gibi birçok alanda etkin şekilde kullanılmaktadır. Okul yöneticilerinin kullandığı e-okul, öğretmen ve öğrencilerin kullandığı eba, öğretmenlerin kendi özlük hakları için kullandıkları mebbis, webinar ve zoom üzerinden yapılan eğitimler, web sayfaları ve sosyal medya hesapları eğitimin yapay zekâyla içi içe geçmiş uygulamalardır (Arslan, 2020).

Ülkemizde eğitim politikalarına önem vermek, eğitim sistemini iyi bir şekilde inşa edebilmek için ön koşul olabilir ancak bu sistem içerisinde öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun bir kısım sadece yetenekli öğrencilerin başarılı olabileceğine inanması daha ileriye gitmenin önünde engel niteliğindedir. Sadece yetenekli öğrenciler için değil eğitim sistemi tüm öğrencilerin kabiliyetini ve kapasitelerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar eğitimin tüm kademeleri ayrı ayrı bir önceki ve bir sonraki eğitim kademesiyle bütünlük sağlayacak şekilde dizayn edilmelidir. Özellikle iş hayatına başlamanın, iş bulmanın temelini oluşturacak olan ortaöğretimin çok daha planlı ve sonuçları değerlendiren programlara göre planlanmalıdır. Sistem sadece nitelikli liseler üzerine kurulmamalıdır. Özellikle iş yaşamının en önemli ayağını oluşturan meslek liseleri ile ilgili somut verilere dayanan ölçme araçları kullanılarak çağın şartlarına, öğrencilerin yeteneklerine ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmelidir. Örneğin salgın döneminde mesleki teknik liseler; dezenfektan, hijyen malzemesi temini, maske ihtiyacına cevap vermesi gibi durumlarda faaliyet göstermeleri toplumun ihtiyacını karşılamıştır. Bu üretkenlik öğrencilere mutluluk, başarı ve özgüven gibi duyguları kazandırmıştır. Bu üretkenlikte öğrencileri yetiştiren, motive eden öğretmenlerin katkısı yadsınamaz. Şartlar ne olursa olsun eğitimin en önemli ayağı hiç şüphe yok ki öğretmenlerdir. Bu sebeple tüm dünyada eğitim politikaları belirlenirken sistemin temel taşı olarak öğretmenler en başa yerleştirilir (İşler ve Kılıç, 2021)

Ülkeler arasındaki öğretmen yetiştirme sistemlerine öğrenci kabulünde etkili olan yaklaşımlar farklılıklar göstermektedir. Bazı ülkelerde öğretmen yetiştiren fakültelere giriş herkese açıkken, bu fakültelerde verilen eğitim sürecinin zorluğu birçok adayın meslek aşamasına geçmeden elenmesine sebep olmaktadır. Buna karşın bazı ülkelerde ise bu fakültelere öğrenci alınırken adaylar yüksek seçicilikteki aşamalardan geçirilmekte ve böylelikle kaynaklar öğretmenlik mesleğine yakın olduğu ilk aşamada belirlenmiş adaylara sunulmaktadır. Öğretmenin alan bilgisi, öğrenciyle iletişimi, veliyi yönlendirmesi yönünden gelişimi uzun vadede eğitimde kaliteyi artıracaktır. Öğretmenlerin, evrensel değerler ve kriterlerle yetiştirilmesinin yanında coğrafyamızda var olan Anadolu medeniyeti ve birçok alt kültürün yerel kültürel motiflerini işleyerek yetiştirilmesi hem uyumu hem de modern eğitim sisteminin evrenselleşmesine katkı sağlayacaktır. Bugünkü küresel dünyada eğitimde evrenselliği hedefle(ye)meyen ülkelerin başat olma ihtimali yoktur. Bugün en önemli ihraç ürünleri bilim, kültür, sanattır. Bilim, güç demektir. Bu sebeple öğrencilerini çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve donanımlarda yetiştirmek ülkemizin temel hedefi olmalıdır (Arslan, 2020).

Eğitim, başta gelişmiş olan ülkeler olmak üzere gelişmekte olan ülkelerde ekonomik ve teknolojik yönden gelişmenin anahtarı olarak görülmektedir. Eğitimle kalkınma kavramları arasında bulunan yakın ilişki, 1950’li yılları itibariyle herkesçe tanınan ve bilinen modernist eğitim kuramcılarının ele aldığı bir konudur. Eğitim kavramı; emek etmeninde, bilgi ve yeteneklerinde dolayısıyla emek verimliliğinde getirmiş olduğu artışlarla ekonomik kalkınması ve toplumsal refahın artırılmasında önemli katkılar sağlamaya devam etmektedir. 1950’li yılların sonlarına doğru ortaya çıkan beşerî sermaye teorisinin gelişiminin paraleliyle eğitimdeki harcamaların getirisini konu almış çalışmalar yapılmaktadır. 1990’larda globalleşme rüzgârıyla birlikte bireysel kazançlardaki eşitsizliklerin niteliksiz işgücünün aleyhinde olacak şekilde aşırı derecede artış göstermesi üzerine eğitimin beşerî sermaye oluşumuna yapmış olduğu katkı ve eğitimin getirileri konusunun yeniden eğitim bilimcilerin ve iktisatçıların ilgi odağında olmasını sağlamıştır (Çalışkan, 2007: 236).

21. yy. kentleşme oranını artmasıyla daralan yerleşim alanlarının yerine daha günümüz eğitim sistemi, okulları daha fazla sorumluluğun verildiği, yerel ihtiyaçlara ve yerel üretime yönelik bir eğitim sistemine yöneltmektedir. Özerkliğin daha fazla desteklendiği sistemlerde geniş ve konforlu yapılara ulaştırılarak öğrencilerin sosyal yaşam alanı haline getirilmesi ve daha üretken bir ortam oluşturulması öğrenci

becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin eğitsel hayatını öğretmenler kadar doğrudan etkileyen bir kesim de eğitim yöneticileridir. Yöneticiler; üst eğitim politikalarını uygularken veya o politikalara uygun yerel hedefleri belirlerken öğretmenleri ve öğrencileri direkt etkilemektedir.

Eğitim yöneticileri; öğretim programları, okul kaynakları, ölçme ve değerlendirme, disiplin ve okul yönetimi konularına ilişkin kararlarda daha fazla rol ve sorumluluk almaktadır. Eğitim ve öğretim süreçlerinin geliştirilmesi amacıyla tüm öğretim kademelerinde öğrencilerin sahip oldukları yetenekleriyle ilişkilendirilmiş beceri kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılması, atölye ve fikirhanelerin oluşturulması öğrencilerin eğitimsel ve sosyal gelişimi açısından önemlidir.

Son yıllarda sıklıkla görülen doğal afet, salgın hastalıklar, savaşlar ve iklim değişikliği gibi dünyayı derinden etkileyen gelişmeler ile birlikte hızla değişen sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler bilgi ve iletişim teknolojilerinde ilerlemeleri de beraberinde getirmiştir. Okulların bina alt yapı, işleyişi ve kendi enerjisini üretmesi, öğrencileri üzerinde farkındalık oluşturacaktır. Okul öğrencilerin günü birlik gelip bir şeyler öğrendiği yerden ziyade öğrencinin yaşam alanı haline gelmesi topyekûn bir farkındalık ve kültür oluşumunu sağlamaktır.

Eğitim kavramı; devletlerin kalkınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bir yönden kalkınma sürecindeki ihtiyaç olarak karşımıza çıkan nitelikli ve nicelikli işgücünü sağlama işlevini yerine getirirken diğer yönden bilginin üretilmesi ve yayılması işleviyle devletlerin modern üretim teknolojilerini takip edilmesi geliştirilmesi ve üretilmesi sürecine aktarılmasına katkı sağlar. Eğitim seviyesi yükselince işgücü verimliliğinin artış göstermesi; devletlerin rekabet gücüne olumlu etki bırakmakta ve dışa açılmalarına kolaylık sağlamaktadır. Eğitim düzeyindeki farklılıklar, gelişmiş ve gelişmekte olan devletler arasında bulunan ekonomik yönden performans düzeyindeki farklılığının temel sebepleri arasındadır (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013: 30).

Günümüz dünyasında eğitim ekonomiyi, toplumsal ve kültürel kalkınmayı hızlandıran önemli bir etken olduğu biliniyor. Ekonomide verimliliğin artırılması için nitelikli iş gücünün sağlanması gerekir. Eğitimin verildiği kurumlarda çağdaş teknolojiye uygun olan bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler, iktisadi yönlü kalkınmanın gerektirmiş olduğu nitelikli iş gücünü oluşturup üretim düzeyinin artmasını ve ekonominin hızla kalkınmasını sağlamaktadır. Eğitim toplum içinde insanların bilgisini arttıran ve insanları nitelikli bir birey haline getirerek vazgeçilmez

bir unsur olmasının yanında; ekonomik yönden kalkınmanın sonucunda artış gösteren mal ve hizmet üretimine olan talebi arttırarak insanların yaşam düzeylerine etki etmektedir. Eğitim kavramı; ulusal birliğin ve beraberliğin sağlanması yönünden de önem arz eder. Eğitim, farklılıkların sosyal ve kültürel yönden bulunduğu ülkelerde ulusal birliğin pekiştirilmesi için bir araç olarak kabul görür. Eğitim düzeyinin arttığı toplumlarda suç işleme oranları düşmektedir, yönetimler daha demokratik bir özellik kazanmaktadır, ekonomik ve siyasal istikrarın sağlanması ise kolaylaşır (Öztürk, 2005: 28).

Eğitimin toplumsal ve iktisadi boyutu vardır bu yüzden bu faaliyetler genellikle kamu kuruluşları tarafından üretilir veya kontrol edilir. Esas güç olan bilgiyle donatılmış ve eğitim almış bireyin beşerî bir sermaye şeklinde kabul gördüğü günümüzde eğitime verilen önem gittikçe artmaktadır. Bilgi üretimi günümüz dünyasında temel bir ilke olarak görülmektedir. Bu yüzden yatırımların daha çok eğitime yönelik yapılması önem arz etmektedir. Az gelişen veya az gelişmekte olan ülkelerde eğitime yönelik kaynaklar kamu kuruluşları tarafından sağlanmalıdır. Ayrıca eğitim almış olmanın verdiği özgüven de devlet kurumlarının bu alanda yapılması önerilen harcamaların gerekliliğini göstermektedir.

Küresel rekabette ülkelerin ileri sıralarda yer almasını eğitim faktörü beşerî sermaye kavramını ortaya koymaktadır. Ülkelerin ekonomik ve sosyal alanda önemli gelişmeler sağlayabilmesi beşerî sermayesi yüksek insanların varlığıyla mümkündür. Verimlilik, bir bölgenin veya ülkenin kendi kendine yetmesi olarak değerlendirilmemelidir. Globalleşen dünyada ekonomiden sosyolojiye kadar her konuda her millet artık birbirini etkilemektedir. Bu etki eğitim boyutuyla da ortaya çıkmaktadır. Eğitime önem veren ülkelerin gelişmişlik düzeylerine bakıldığında eğitime daha az önem veren ülkelere kıyasla belirgin farklılıklar gözlenmektedir. Bu önemle birlikte artan bilginin ve nitelikli işgücünün birleşimi ülke ekonomilerinde de büyük farklılıklar oluşturmakta ve bunun sonucunda da ülkeler öncelikle eğitimle beşerî sermayeleri arasındaki dengeleri sorgulamaya başlamaktadır (Çolak, 2010: 110).

Günümüzde, uluslararası düzeyde ekonomik bölgelerdeki rekabetin belirlenmesi ve bölgelerarası bir sıralamanın oluşturulması amacıyla farklı kurumlar tarafından endeks çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Örneğin: Dünya Ekonomik Forumu tarafından her sene ülkeler bazında Küresel Rekabetçilik Endeksi yayımlanır. Bölgesel rekabetçiliğe, ülkenin üretim seviyesini belirleyen politikalar ve faktörlerin

bütünü şeklinde bakan Dünya Ekonomik Forumu, yapmış olduğu endeks çalışmalarında ülkeler arasındaki rekabetçilik ve üretkenlikleri açısından doğrudan etkilediğini kabul ettiği 9 tane birbirinden farklı temel değişkeni -kurumlar, makroekonomi, altyapı, sağlık ve temel eğitim, ileri düzey eğitim, pazar etkinliği, iş sofistikasyonu, teknolojik hazırlık ve yenilikçiliği kullanmaktadır (Zengin ve Sağır, 2019).

Eğitim göstergelerinde yaklaşık olarak 140 adet değişken bulunur ve sınıflama aşamasındaysa bu değişkenler 6 alt sınıfta toplanmıştır. Sınıflar; okuryazar oranının bulunduğu eğitimden yoksunluğu, eğitim programlarına gösterilmiş olan katılım oranları, her eğitim düzeyindeki öğretmen ve öğrenci sayıları, eğitimin ihtisaslaşması, başarı oranlarını ve özellikle toplumsal cinsiyet eşitliğini ölçen endekslerde bulunan eğitimde fırsat eşitliğinin vurgulandığı değişkenlerden oluşmaktadır. Eğitimin göstergeleri arasında “Okur-yazar nüfus oranı” değişkeninin 25, “Lise okullaşma oranı” ve “Üniversite okullaşma oranı” değişkenlerininse 22 çalışmada kullanıp ön plana çıkmaktadır (Alkin, Bulu ve Kaya, 2007).

Eğitim göstergeleri altı alt bölümde incelenmektedir. Bunlar:

- Türkiye’de okullaşma oranı
- Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
- Toplamdaki eğitime düşen bütçenin genel bütçe içerisindeki payı
- Yaygın Eğitim öğrenci sayısı
- AR-GE çalışmaları
- PISA ve diğer raporlar (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

Türkiye’de Okullaşma Oranları: Okul çağına gelmiş bireylerin arasında bulunan ve okula giden öğrencilerin oranını belirtir. Okullaşma oranı kavramı, ülkelerin okul çağındaki bireylerin ne kadarının okula kayıt olmasının ve devam etmesinin bir göstergesidir.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına ve kurumsallaşmasına yönelik yapılmış çalışmalarla okullaşma oranı, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla 5 yaş grubunda bir önceki yıla göre net 2,92 puanlık artış ile %71,22’ye ulaşılmıştır. 4-5 yaş grubundaysa okullaşmanın net oranı %52,41 şeklindedir. İlköğretim düzeyinde net okullaşma oranı da 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında %90,98’de iken 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında %97,69’ seviyelerine yükselmiştir. Ortaöğretim kurumlarında 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında %67,52 olan kızlardaki brüt

okullaşma oranı, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında %107,44'e çıkarılmasıyla bu alanda önemli bir artış ortaya konmuştur (MEB, 2020).

Türkiye'de Eğitim Kurumlarında Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları: Günümüzde öğrencilerin eğitimi, devletlerin nitelikli iş gücüne sahip olabilmesi ve bu yönden gelişmeye devam edinilmesi için önemli bir konumda yer almaktadır. Genel olarak ifade edecek olursak öğrencinin nitelikli eğitim hizmeti alabilmesinin temel şartlarından biri öğretmenin öğrencilerine yeterli vakti ayırabilmesi, öğrenme eyleminin katma değer yaratılması yönünden yetiştirme görevini aktif şekilde sürdürülmesidir. Bu şartların meydana gelmesi ise yalnız öğretmenlik görevini yapan bireyin uygun sayıda öğrenciye öğretim hizmeti sunmasıyla mümkündür. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının uygun oranı 15 olarak tespit edilmiştir. Bir öğretmenin öğrencilerine en üst düzeyde yarar sağlaması için yaklaşık 15 tane öğrenciyle ilgilenmesi uygun bir ortalamadır. Öğrencilerin toplam öğretmenlere bölünmesi yoluyla elde edilen sayı öğretmen başına düşen öğrenci sayısını vermektedir (Özoğlu, Yıldız ve Canbolat, 2013: 126).

İlköğretim okullarında 28 olarak tespit edilen 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında 16'ya, ortaöğretim okullarında 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında 18 olarak tespit edilen 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında 11'e düşmüştür (MEB, 2020).

Eğitim bütçesinin genel bütçe içerisindeki payı: Yüksek refah düzeyine sahip ülkeler eğitime yönelik harcamaları geleceğe yatırım olarak görmektedir. Çünkü eğitim etkisini uzun bir süreçte göstermekte ve ekonomik olarak ülkelerin rekabet gücüne fayda sağlamaktadır. Gelişmiş ülkeler eğitime kaynak sağlamakta ve kaynak ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Ülkelerin bazıları merkezi bütçeden bazıları da yerel bütçeden kaynak oluşturmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerine bakıldığında eğitime ayrılan kaynakların %55'i merkezi bütçeden, %25'i bölgesel ve %20'si yerel kaynaklardandır (Tuzcu, 2006: 162). Türkiye'de ise eğitimin finansmanı Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve YURTKUR'dur. Millî Eğitim Bakanlığı dışındaki kuruluşlar özel bütçeye sahiptir. Bu kuruluşlardan en çok payı Millî Eğitim Bakanlığı almaktadır (Güngör ve Göksu, 2013).

Eğitim harcamaları esas itibariyle yarı kamusal mal olarak değerlendirilmektedir. Yarı kamusal mallar devletin ana hizmet alanı meydana getirmektedir. Örneğin, sağlıkta özel hastaneler ya da eğitimde özel okullar örneğinde

olduğu gibi, devletin sınırlı kaldığı durumda tek bir merkezden hizmet verilmesi yerine yarı-rekabete açık bir sektörde bu hizmetleri halkın edinmesine olanak sağlamaktadır. Yarı kamusal mal ve hizmetlerden yararlananlar, bu faydalanma karşılığında belli bedel ödemektedirler. Bu bedel siyasi otoritelerin belirleyeceği bir değerdir. Bu değer ülkeden ülkeye gelişmişlik durumuna göre farklılaşmaktadır (Günel, 2006: 14). Kamunun eğitim harcamaları cari, yatırım ve transfer harcamaları olarak üç çeşittir (Taş, 2007: 6; Tezel, 2006: 77).

Cari harcamalar: Devlet düzeninin işleyişini sağlamak amacıyla, devletin hizmet ve mal satın alımı ile tüketim harcamaları şeklinde tanımlanmaktadır. Cari harcama sınıfına devletin çalışanlarına ödediği maaş, ödediği kiralar, su ve elektrik gibi harcamalar girmektedir.

Yatırım Harcamaları: Ekonomide sermaye birikimini oluşturma, üretim miktarını artırma ile ilgili harcamalardır. Bu harcamaların yararları çoğunlukla uzun vadeli ve ekonomide milli geliri, istihdam hacmini büyük miktarda etkilemektedir. Örneğin eğitime yönelik harcamalar devletin ilerlemesi için çok önemlidir. Eğitim yatırımları, zaman alsa da geri dönüş sağlamaktadır. Ancak eğitime önem verilerek, gelecekte üretebilen, rekabet edebilen işgücü demektir.

Transfer Harcamaları: Devletin herhangi bir mal, hizmet veya üretim karşılığı olmadan yaptığı harcamalardır. Bu noktada devlet aslında satın alma gücünü fertler ve sosyal gruplar arasında paylaşırma amacındadır. Çağdaş devletin en önemli görevleri arasında gelir dağılımındaki adaletsizliğin giderilmesi ve refah seviyesinin yükseltilmesi amacı ile eğitime ayrılan transfer harcamaları, eğitim hizmetlerinden yüksek gelirli olmayanların faydalanması için oluşturulan iktisadi amaçlı yardımlardır.

Eğitime ayrılan kaynak, 2021 yılında 211,4 milyar lira olarak belirlenmiştir. Böylece bütçe giderlerinin yüzde 15,7'si tek başına eğitime ayrılmıştır. Burs ve öğrenim kredisi için 2 milyon öğrencinin faydalanacağı 13,9 milyar lira, yükseköğretime merkezi yönetim bütçesinden ayrılan 64,4 milyar lira, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı pansiyonlarda barınan 328 bin öğrencinin barınma ve beslenme giderleri için 1,3 milyar lira kaynak, öğrencilere ders kitaplarının ücretsiz temini amacıyla 1 milyar lira, 411 bin engelli vatandaşımızın faydalanacağı eğitim programları için 4,8 milyar, taşınmalı eğitim ve öğle yemeği programına 5,5 milyar lira, özel okullara 891 milyon lira kaynak ayrılmıştır (SBB, 2021).

AR-GE Çalışmaları: Ülkeler için yapılan AR-GE çalışmaları büyük önem taşımaktadır. ARGE çalışmaları, yeni ürün üretme, teknolojiyi geliştirme veya yeni

teknolojik ilerlemeleri içermektedir. Bu bağlamda eğitimin değerini ortaya çıkarmaktadır. Çoğunlukla gelişmiş ülkelerde eğitimin yanında AR-GE çalışmalarına da çok önem verilmekte ve bunun için yüksek bütçeli kaynak ayrılmaktadır. Bu durumda ülke rekabette gücünü arttırabilir ve geliştirebilir. Ancak az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler bu durumu yakın zamanda kavrayabilmiş ve çoğunlukla bu ülkelerin gerisinde bir ilerleme kaydetmiştir. Bir ülkenin gelişmişliği bilim ve teknolojiye verdiği önemle ortaya çıkar. Ülkelerin AR-GE için ayırdıkları kaynaklar bunun bir göstergesi olarak nitelendirilebilir (Akyol ve Demez, 2020).

Yaygın Eğitim: Yaygın eğitim, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda toplumun çoğunluğunu kapsayacak şekilde çeşitli eğitimlerin verildiği ve bu eğitimlerin, kurumların belirleyeceği takvim ve saate bağlı kalınarak yapıldığı, eğitime katılanların başarılı olması halinde ise sertifika aldıkları eğitim sürecidir. Yaygın eğitim kursiyer sayısı ülkemizde 10.958.359 olarak belirlenmiştir (MEB İstatistik, 2020).

PISA ve diğer raporlar: Eğitimde uluslararası izleme araştırmaları ülkelerin kendi durumlarını görmelerini ve diğer ülkelerinki ile karşılaştırabilmelerine imkân sağlamaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 2019 yılı için bazı ülkelerde eğitime yönelik değişkenlerin değerlendirildiği ve uluslararası kıyaslamaların yer aldığı raporlar hazırlanmıştır. Bu bölümde, Türkiye'ye ilişkin önemli verilerin yer aldığı önemli raporlara yer verilmiş raporlardan özetler sunulmuştur. Bu raporlar: "TALIS 2018 Sonuçları", "Bir Bakışta Eğitim 2019 (OECD, 2019a)", "2023 Eğitim Vizyon Belgesi" ve "PISA 2018 Sonuçları: Öğrenciler Neler Biliyor ve Yapabiliyor"dır (Döş ve Atalmış, 2016).

PISA araştırması OECD tarafından üç yılda bir gerçekleştirilmektedir ve bu çalışmada 15 yaş grubu örgün eğitime devam eden öğrencileri fen, matematik ve okuma alanlarında değerlendirmekte ve performanslarıyla ilgili olduğu düşünülen birçok değişken hakkında bilgi sunmaktadır. Her değerlendirmede bu üç alandan biri araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. PISA 2018'in ana noktasında okuma becerileri yer almıştır. PISA 2018 'de 32 milyon öğrenciyi temsil etmek üzere seçilen yaklaşık 600 bin öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya ülkemizden 186 okuldan 6.890 öğrenci katılmıştır (MEB, 2019c).

Türkiye'nin 15 yaş grubu öğrencilerinin PISA 2018'deki performansı PISA 2015 performansı ile karşılaştırıldığında fende 43, matematikte 34 ve okumada 38 puanlık bir iyileşme gözlenmiştir. OECD ortalamasında ise 2018 yılı puanlarında 2015 yılı ile karşılaştırıldığında fen ve okuma alanlarında az bir düşüş, matematik alanında

ise az yükselme tespit edilmiştir. Türkiye'nin her üç alanda da ortalama puanlarının yükselmesi olumlu bir gelişme olarak nitelendirilmiştir. Ancak Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin performansı OECD ortalamasından fende 21, matematikte 35 ve okumada 21 puan düşüktür. Türkiye'nin bir önceki sonucu ile karşılaştırıldığında daha iyi bir performans elde etmesi, OECD ortalaması ile arasındaki farkı yok etmede yetersiz kalmıştır (MEB, 2019).

TIMSS 1995 yılından itibaren her dört yılda bir matematik değerlendirmesi gerçekleştirilmektedir. 2019'daki matematik değerlendirmesi 24 yıllık bir tecrübeyle yapılmıştır. Bu noktada TIMSS 2019 uygulamasında dördüncü ve sekizinci sınıf değerlendirme çerçeveleri genel hatlarıyla TIMSS 2015 yılının benzeridir. Bunun yanında katılımcı ülkelerin öğretim programlarını, değerlendirme çerçevelerini ve standartlarını daha iyi ifade etmek için birçok konuda güncelleme yapılmıştır. Ayrıca TIMSS 2019 döngüsünde bilgisayar tabanlı uygulama (e-TIMSS) ile matematik ve fen tabanlı değerlendirme çerçeveleri güncellenmiştir. Elektronik uygulamanın imkânları değerlendirmeyi kolaylaştırmıştır. Bu noktada değerlendirme hem kâğıt kalem hem de dijital tabanlı uygulamayla yapılmıştır. Özellikle uygulama ve akıl yürütme alanlarında yeni ve daha özellikli değerlendirme metodlarını dâhil etmek için bilgisayar tabanlı değerlendirmenin yararlarından faydalanılmıştır (Döş ve Atalmış, 2016).

Ülkemizde 2023 Vizyon Hedefleri kapsamında Eğitim Öğretim Vizyonu hazırlanırken geçmişteki tüm çalışmaların değerlendirildiğini "2023 Eğitim Vizyonu Belgesi" 'nin en temel felsefesi insanları layık oldukları şekilde eğitim gündemine almaktır. 2023 Eğitim Vizyonu, maddi-manevi insanı bir bütün olarak değerlendiren bakış açısını ifade etmektedir (MEB, 2019). "21. yüzyıl becerileri" şeklinde ifade edilen yaklaşım; yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce gibi insanın maddi dünyada başarabildikleri ışığında, gelişimi ve olgunlaşmasını ileri Son zamanlarda sürmektedir. Bu bakış açısı dünyanın her yerinde modernleşmeye, sanayi devriminden dijital çağa, teknolojik gelişmelerin vardığı son nokta olan siber-fiziksel sistemlerin her alanda konuşulduğu günümüzde önemli yer almıştır (MEB, 2018).

MEB'in projelerine bir bütün olarak bakıldığında eğitimde telafi mekanizmaları içermedikleri, bunun yanında toplumsal ve ekonomik destek paketlerini de içerdikleri saptanmaktadır. Örneğin ortaokul ve lisede destekleme ve yetiştirme kursları ile ilkokul kademesinde iyileştirme yetiştirme destek programı, telafi eğitimine destek imkânı sunarken yeni geliştirilen 'Mesleki Eğitimde 1000 Okul

Projesi' telafi eğitimine desteğin yanında velilerin eğitimini de projeye almıştır. Dolayısıyla bir sorunun daha çözümü için adım atıldığını göstermektedir. Bunun yanında ücretsiz kitap desteği, eğitime erişim için öğrencileri taşıma desteği, ücretsiz yemek ve konaklama desteği, ihtiyacı olan öğrencilere burs desteği ve şartlı eğitim desteği bu projelerin kapsamını daha fazla genişletmiş sosyal ve ekonomik destek boyutuna ulaştırmıştır. Bu bağlamda, ülkemizde eğitimde gelişimi sağlama amacıyla devletimizin çok kapsamlı ve büyük bütçeli projeleri yürüttüğünü söylemek yerinde olacaktır.

2.12. İlin Eğitimsel Gelişiminin Göstergeleri

Genel hatlarıyla eğitim, bireyin içinde bulunduğu toplumda davranış şekilleri edindiği süreçler toplamıdır. Eğitim, insanoğlu için örgün ya da yaygın manada hayat boyu devam ettiği ve her deneyimi insanda tepki oluşturduğu için kapsamlıdır. Çocuklar, gençler ve yetişkinler için düzenlenen, milli eğitim politikasına aykırı olmayan tüm etkinlikleri ve yaşantıları içine alır. Buna göre, bir eğitim kurumunun veya toplumsal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzene koymak ve zenginleştirmek için yaptığı tüm etkinlikler eğitimin içeriğinde yer almaktadır. Öğretim programları, rehberlik hizmetleri, yönetmeliklerle düzenlenen sosyal kol etkinlikleri, sağlık etkinlikleri, özel günlerin kutlanması, geziler, destekleme yetiştirme kursları, sanatsal ve kültürel etkinlikler vb. bu çerçeveye girer (Varış, 1996, s.13).

MEB 2019–2023 Stratejik Planda il milli eğitim müdürlüğünün tüm hizmet birimlerinin eğitim öğretimi geliştirmeye yönelik görevleri şunlardır:

2.12.1. Eğitim-Öğretim Ortamları

İl milli eğitim müdürlüklerinin eğitim kurumlarına yönelik görevleri; eğitim ortamlarının fiziki imkânlarını geliştirmek, şube ve derslik başına düşen öğrenci sayısının en düşük ve en yüksek olduğu kurumları belirlemek, il düzeyinde ikili eğitim yapan kurum sayısını belirlemek ve normal eğitim sürecine geçebilmek için derslik ihtiyacını gidermek, eğitim kurumlarının açılma, kapatılma ve dönüştürülme işlemlerini sağlamaktır. Bunların dışında okulların spor salonu ya da çok amaçlı salonlarının sayısını ve resim, müzik, teknoloji tasarım dersliği sayısının il düzeyindeki oranını artırmak; il düzeyinde mevcut kütüphane, atölye, laboratuvar, BT sınıf sayılarının makul düzeyde olmasını sağlamak; il genelindeki okullarda etkileşimli tahta kullanımı, internet bağlantısının sağlanması, internet ağı bulunmayan okullarla

ilgili yapılan çalışmalar ve okulların eğitim- öğretim araç gereçlerinin temin edilmeye çalışılması yapmaktır (MEB, 2018).

Okul güvenliğine yönelik görevleri ise il emniyet müdürlüğü ile iş birliğine gidilmesi, okullarda polis görevlendirmesinin yapılması; öncelik ve risk durumuna göre belirlenen okullarda özel güvenlik görevlisi verilmesi önemli görevleridir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Kent Güvenlik Yönetim Sisteminin oluşturulması, okul binalarına kamera sisteminin oluşturularak koruyucu ve önleyici tedbirlerin alınmaya çalışıldığı, okullarda bağımlılıkla mücadele ve zararlı alışkanlıklara karşı önleyici tedbirlerin alınmasına gayret edilmesi, okullarda güvenli ortamların sağlanmasına yönelik iş birliği protokolü kapsamında sekretarya hizmetlerinin özenle yürütülmesi diğer görevleri arasındadır (MEB, 2018).

Okula erişim ve devam konusundaki görevleri ise zorunlu eğitim kapsamında okula devam etmeyen öğrenciler ile ilgili tedbirler almak, engelli öğrencilerin okula erişimini sağlamak amacıyla bütçe olanakları dâhilinde kurumlarda asansör, engelli asansörü, lift, rampa, engelli lavaboları ile görme engelliler okulunda sarı kabartma şeridinin yapılarak engelli öğrencilerin okula erişimin sağlanması, özel eğitim sınıflarının artışının sağlanması ve evde eğitim hizmetlerini artırmaktır.

2.12.2. Eğitim-Öğretim Faaliyetleri

İl milli eğitim müdürlüğü teşkilatında eğitim- öğretim süreci birimler ve etkinlikler üzerinden yürütülmektedir: Temel eğitimin amacı okul öncesi eğitimi yaygınlaştıracak ve geliştirecek çalışmalar yaparak 5-6 yaş grubunun okullaşma oranını artırmak; ortaöğretimin amacı öğrencilerin sosyal girişimciliklerini geliştirmek ve sürdürülebilir projeler yapmaya teşvik etmek bu sayede okul terki ve devamsızlığı önlemek; mesleki ve teknik eğitimin amacı eğitim-istihdam ilişkisini sağlamak ve geliştirmektir (MEB, 2018).

Özel eğitim ve rehberlik biriminin amacı: Resmi eğitim kurumlarınca yürütülen özel eğitimin yaygınlaşmasını ve gelişmesini sağlamak amacıyla açılan özel eğitim uygulama okulları, rehberlik ve araştırma merkezi, görme engelliler ilk-ortaokulu ve bilim sanat merkezlerini açmak ve yaygınlaştırmak; hakkında eğitim tedbiri kararı alınan öğrencilerin ve açık öğretim öğrencilerinin iş ve işlemlerin takibini sağlamak; öğretmenlerin öğrenme güçlükleri ve türleri hakkında önemli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olması, gerekli iş birliği çalışmalarını yapmak; madde bağımlılığı, şiddet ve benzeri konularda mücadeleye yönelik toplum temelli destek

sağlanması konusunda il emniyet müdürlüğü, il sağlık müdürlüğü ve il aile, çalışma ve sosyal politikalar müdürlüğü vb. kurumlarla işbirliği yapmak; koruyucu güvenlik talimatlarının bulundurulduğu okullarda deprem, yangın ve personel tahliye tatbikatlarının düzenlenmesini sağlamaktır (MEB, 2019).

İl milli eğitim müdürlükleri özel öğretim kurumlarının açılış, kapanış, devir, nakil ve diğer iş ve işlemleri ile özel yurtlara ilişkin iş ve işlemlerin yürütülmesini denetlemektedir. Hayat boyu öğrenme kapsamında ise örgün eğitim alamayan bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye, yetişkinlere yönelik yoğun mesleki eğitim verilmesinin sağlanmasına yönelik kursların açılması, il planının hazırlanması, destekleme ve yetiştirme kursları ile öğrenme fırsat ve imkânlarını destekleyici çalışmaların yapılması ve açık öğretim sistemleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütmektedir (MEB, 2019).

Milli eğitim müdürlüklerinin eğitimi geliştirmeye yönelik çalışmaları şunlardır: Ders kitapları ve öğretim materyalleri gibi eğitim araç-gereçlerine ilişkin işlemlerin yürütülmesi ve bu materyallerin etkin bir şekilde kullanımının sağlanması; eğitim kurumlarına ve öğrencilere yönelik araştırma geliştirme ve saha çalışmalarının yapılması, ulusal ve uluslararası araştırmaların ve projelerin takibinin sağlanması, okuma bilincinin ve kültürünün oluşturulmasına yönelik faaliyetler düzenlenmesi, eğitim paydaşlarıyla işbirliği yapılması ve sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yürütülmesi gibi etkinliklerin yapılmasıdır (MEB, 2019).

İl müdürlükleri izleme ve değerlendirmeye yönelik şu çalışmaları yapmaktadır (MEB, 2018): Eğitim kurumu yöneticilerinin performanslarını izlemek ve değerlendirmek; eğitim öğretim programlarının uygulanmasını ve öğretim materyallerinin kullanımını izlemek ve değerlendirmek; AR-GE birimi aracılığıyla okul iklimini belirlemeye yönelik çalışmalar yapmak; uluslararası, ulusal ve TÜBİTAK kapsamındaki verileri değerlendirmek ve yarışmalara katılım oranını artırmak; ölçme ve değerlendirme iş ve işlemlerinin iş birliği içerisinde yürütmek, il izleme araştırması, PISA, TIMSS, ABİDE vb. ulusal ve uluslararası ölçme ve değerlendirme uygulamalarının il düzeyindeki sonuçlarını değerlendirmek ve merkezi sınavlara ilişkin il koordinasyon toplantıları düzenlemektir.

2.12.3. Yönetim Faaliyetleri

İl milli eğitim müdürlüklerinin yönetim faaliyetlerine ilişkin personel işleri (MEB, 2019): Yönetici ve personel arasında görev ve iş bölümü yapmak; personelin

emeklilik, disiplin ve ödül işlemlerini yürütmek; yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin atama, yer değiştirme, askerlik, alan değişikliği ve benzeri iş ve işlemlerini yürütmek; personelin pasaport ve yurt dışı iş ve işlemlerini yapmak; Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu kapsamındaki görevleri yerine getirmek; öğretmenlerin atama ve görevlendirilmelerine ilişkin iş ve işlemleri ile ücretli öğretmen görevlendirme iş ve işlemlerini yürütmek; iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili konularda okul müdürü ve öğretmenlere eğitimler vermek; MEB Eğitim Kurulları ve Zümre toplantılarını yapmak ve içeriklerin amaca uygun olmasını sağlamak; il genelinde muhakkik çalışmaları yapmak, dava takibine yönelik hukuk hizmeti çalışmalarını yönetmek.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü iş takvimi doğrultusunda çalışmaların yürütülmesi, 2019-2023 yıllarını kapsayan stratejik planın hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasını takip etmektedir. Bu doğrultuda eğitim teknolojileriyle ilgili bütçe ve yatırım planlarının yapılmasını; bilişime ilişkin Bakanlık ve diğer birim projelerine ilişkin iş ve işlemlerin yürütülmesini; bilişim hizmetlerine ve internet sayfalarına ilişkin iş ve işlemler ile elektronik imza ve elektronik belge uygulamalarına ilişkin iş ve işlemlerin yürütülmesini, bilgi işlem ve otomasyon ihtiyacının karşılanmasını, FATİH Projesine ilişkin iş ve işlemlerin yürütülmesi ve MEBBİS altında bulunan modüllere bilgi girişinin kontrolünü sağlamaktadır.

Özel büro kapsamında yapılan çalışmalar ise; yazılı ve görsel basın takibi yapılarak eğitim –öğretime yönelik haber ve bilgilerle iş ve işlemlerin yerine getirilmesi ve diğer sivil toplum kuruluşlarıyla ilişkileri yürütmektir. Bu kapsamda bilgi edinme başvurularının ilgili birimle koordineli bir şekilde yanıtlanmasını sağlamak; bilgi edinme hakkının kullanımı, MEBİM ve CİMER ‘den yapılan başvuruların takibini yapmak; yapılan iş ve işlemlerle ilgili belge dosyalarının muhafaza edilmesini sağlamaktır.

2.12.4. Mali İş ve İşlemler

İl milli eğitim müdürlüklerinin mali iş ve işlemlere yönelik faaliyetlerine ilişkin destek hizmetleri (MEB, 2019); taşınmalı eğitim ve öğle yemeği hizmeti alımı çalışmaları kapsamında hak ediş miktarına göre yemek ödemelerini yapmak, MEB taşıma yoluyla erişim kapsamında taşınmalı eğitim komisyonlarını oluşturmak ve süreci karara bağlamak, taşıma ve yemek hizmet alımı ihale iş ve işlemlerinin ilçe milli eğitim müdürlüklerince yapılmasını sağlamaktır. Bunun dışında İl Milli Eğitim

Müdürlüğü bünyesinde geçici işçi ve sürekli işçi maaşları, yıllar itibariyle sosyal güvenlik ve vergi işlemlerini yerine getirmek, İŞKUR ve TYP kapsamında temizlik görevlisi ve güvenlik personeli çalıştırılması ve ödemelerinin yapılmasıdır.

Kantin gelirlerinin okullardan gelen taleplerin komisyonda değerlendirilerek karara bağlandığı ve okul aile birliği banka hesabına aktarımın sağlanması, taşınır taleplerinin okullar tarafından MEBBİS modülüne girilmesi, bu taleplerin il milli eğitim müdürlükleri onayına sunulması ve okullardan alınan taleplere uygun olarak il milli eğitim müdürlüğünce ders araç gereçleri ile donatım ihtiyaçlarının karşılanması, satın alma iş ve işlemlerinin destek hizmetleri şubesince gerçekleştirilmesi, resmi araçların yakıt, bakım, onarım ve sigorta giderleri ile kırtasiye, toner, temizlik, donatım vb. malzeme alımlarına ilişkin işlemlerin yapılmasıdır.

İnşaat ve emlak hizmetlerine yönelik faaliyetler şunlardır: İlçe milli eğitim müdürlüklerinden gelen talep ve ihtiyaçlara göre yatırım programının hazırlanması, bakanlığa gönderilmesi; kurumların ek bina, yeni bina, pansiyon, spor salonu, çok amaçlı salon vb. ihtiyaçlarına ait Devlet Yatırım Programının hazırlandığı tekliflerin bakanlığa sunulması ve yatırım onaylarının alınması; hayırsever katkısı ile yapılan eğitim yapılarına ilişkin iş ve işlemlerin yapılmasıdır. Bunun yanı sıra eğitim yapılarındaki deprem riski, ekonomik ömrünü tamamlamış olma, yeni yapılan bölge, nüfus artışı, göç alan bölgeler gibi öncelikli hususlara göre planlama yapma; onarım ve tadilatlara yatırım programlarında yer verilmesi, ihale edilerek izlenmesi, gelen ödenekler bağlamında planlanan süre içerisinde çalışmaların tamamlanması ve genel bütçeden tahsis edilen ödeneklerin kullanılması; ulusal ve uluslararası projeler kapsamında aktarılan tutarların proje takvimi doğrultusunda harcanması, harcama kayıtlarının, fatura, muhasebe işlem ve fişlerinin muhafaza edilmesi ve yapılan ihalelere ilişkin sözleşmelerin Kamu İhale Kanunu kapsamında düzenlenmesidir.

Taşınır mal işlemlerinde ise taşınır mal giriş işlemlerinin yapılması; önceki yıldan devreden ve yıl içinde alınan tüketilen malzemelerin giriş kayıtları ve devir alınan taşınırların giriş kayıtlarının yapılması ve fişlerin düzenlenmesi, taşınır mal yıl sonu iş ve işlemlerinin yapıldığı yıl sonu taşınır mal yönetim hesabına ilişkin olarak sayım tutanağının, taşınır sayım döküm ve harcama birimi belgelerinin muhafaza edilmesidir.

Yukarıda sıralanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi, eğitim ve öğretim işlerinin gerçekleştirilmesi durumunu ortaya çıkaracaktır ve bu bir süreç içerisinde meydana gelecektir. Birey kültürel, toplumsal ve ekonomik çevresiyle etkileşimi sonucunda

davranış kazanır. Bu süreç bir öğrenme ya da öğretme sürecidir (Tekin, 1979: 4). Dolayısıyla eğitim süreçlerinin niteliği, bireyin davranışları yoluyla toplum dokusunu etkilemektedir. Anlaşılacağı üzere, eğitim ve öğretim süreci öğrenciler aracılığıyla toplumsal gelişimi etkileyecektir. Bu nedenle il düzeyinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başında bulunan il milli eğitim müdürleri ve diğer eğitim yöneticileri toplumu bu yolla etkilemektedirler. İl milli eğitim müdürlerinin konumu bu nedenle önemlidir. Dolayısıyla il milli eğitim müdürlerinin her yönden yeterli olma durumu, bulunduğu ilin yapısını değiştirme ve yenileşme sürecini de etkileyecektir. Bu değişim ve yenileşmelerin istenilen düzeyde olması için il milli eğitim müdürlerinin becerikli, bilgili ve her yönden yeterli olmaları gerekecektir (Varış, 1973: 43).

Yapılan literatür araştırmasında da bahsedilen kriterler bir ilin eğitimsel gelişim göstergelerini ifade etmektedir. Eğitimsel gelişim göstergelerinin belirlenmesi ve bu gösterge hedeflerine ulaşılması etkili bir eğitim yönetimi sürecini gerektirmektedir. Bulunduğu görev alanındaki millî eğitim hizmetlerini yapma yetkilisi olan il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterli olması beklenmektedir. İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi ildeki eğitim kurumlarının organize edilmesi, kurumların işleyişinin düzenlenmesi, yapılacak sosyo-kültürel etkinlikler ve projeler ildeki eğitimsel başarıyı etkileyecektir.

2.13. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlikleri ve ilin eğitimsel gelişimi alanında yapılmış yurt içindeki ve yurt dışındaki çalışmalara yer verilmiştir. Ancak literatürde il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterliklerini ölçen ve ilin eğitimsel gelişimine ilişkin araştırmalara rastlanmamıştır. Bu yüzden yönetici yeterlikleri ve eğitimsel gelişimle ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.13.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Açıkalin (1977) tarafından yapılan "Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlikleri" konulu araştırmasında; milli eğitim müdürlerinin yeterlik alanlarını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan kuramsal araştırmada milli eğitim müdürlerinin yeterliklerinin uygulamaya yönelik tanımları oluşturulmuş, yeterliklerinden bahsedilmiş, yönetim süreçleri başlığı altında gruplanmış ve bu konu ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, müdürlerin deneme-yanılma yoluyla çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Bursalıoğlu (1981) tarafından yapılan “Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri” konulu araştırmada; yöneticilerin gerçek eğitim gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan kuramsal çalışmada okul yöneticilerinin gösterdikleri yeterlikler üzerinde durulmuştur. Araştırma kapsamında müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenler ele alınmıştır. Araştırma sonucunda yetki ve sorumluluk, okulun maddi bakımı ve liderlik davranışları, hizmet öncesinde müdürlerin kazanması zorunlu olan yeterlik alanları tespit edilmiştir.

Kuğuoğlu (1997) tarafından yapılan “Eğitim Yöneticisinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performans Bakımından Üstleri ve Astlarınca Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde; milli eğitim müdürlerinin yeterliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma MEB merkez örgütünde görev yapmakta olan 50 şube müdürü, 100 şef ve 100 daire başkanı olmak üzere toplam 250 örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonunda, eğitim yönetimi eğitimi almış yöneticilerin, tüm katılımcılara göre daha yüksek seviyede yöneticilik davranışı gösterdiği bulunmuştur.

Deniz (1997) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim-Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterliklerinin Sınıf Ve Branş Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde; okul müdürlerinin eğitim öğretim ve yönetimle ilgili görevlerini yerine getirmedeki yeterliliklerinin, öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel niteliklidir. Ankara ilinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 300 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; eğitim öğretim alanında sınıf öğretmenleri, okul müdürlerini "çok az" yeterli bulurken branş öğretmenleri "kısmen" yeterli bulmuştur.

Cinkara (1999) tarafından yapılan “Yapı Ve İşleyiş Açısından İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin Analizi (Malatya Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü 'nün yapı ve işleyiş açısından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Betimsel yöntemle yapılan bu araştırmada ilgili yönetmelikle bağlantılı olan ve araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Malatya ili örneğinde yapılan çalışmada 34 okul müdürü, 66 öğretmen ve 66 veli olmak üzere toplam 284 katılımcıya anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin yetkilerinin çok olduğu belirlenmiştir.

Çınar (2004)'ın yapmış olduğu “Bilgi Yönetiminde Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri: Malatya Örneği” adlı doktora tezinde eğitim yöneticilerinin yeterlik

düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmada, araştırmacı 337 yöneticiye “Bilgi Yönetimi Yeterlik Ölçeği” uygulayarak yöneticilerin kendine göre yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin diğer alanlarda kendilerini “üst düzeyde yeterli” görürken bilgiyi kullanma boyutunda “orta düzeyde yeterli” gördükleri ortaya çıkmıştır.

Akdaş'ın (2004) yapmış olduğu “İlçe Milli Eğitim Şube Müdürlerinin Yetiştirilmesi” başlıklı çalışmada şube müdürlerinin; seçimi, hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmesi ve yetki sorumluluklarını kullanmada karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 293 şube müdürü oluşturmaktadır. Sonuç olarak şube müdürlerinin yetkilerinin açık olmadığı, yetersiz olduğu, bu yüzden sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Atasayar (2005) tarafından yapılan “Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde Millî Eğitim Bakanlığında çalışan yöneticilerin eğitim programları ve öğretim ile ilgili hizmetler alanında görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma betimsel modelde gerçekleştirilmiş, bu kapsamda 436 eğitim yöneticisi ve denetçisi örnekleme alınmıştır. Sonuç olarak yöneticilerin fiziksel yapı giderlerinin karşılanması konusunda yerel örgütlere yetki devredilmesinin gerektiği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Kabakçı'nın (2008) yaptığı “Eğitimde Yenileşme Çalışmaları ve Öğretmenlerin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışmalarındaki Yenileşme ve Yeterliklere Yönelik Algı ve Beklentileri” adlı yüksek lisans tezinde; ilçe milli eğitim müdürlüklerinin izlediği politikaların, öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada nicel yöntem kullanılmış, veri toplama aracı araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kocaeli ilinde görev yapan 502 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğünün sistem yapısı ve işleyişine ilişkin yenileşme çalışmaları ve yeterlik algı düzeyleri erkek öğretmenlerin algı düzeylerinden daha düşük düzeyde bulunmuştur.

Bağlıbel, Kaygısız ve Samancıoğlu (2010) tarafından yapılan “Okullar ile İlçe Mili Eğitim Teşkilatları Arasındaki Problemlerin Tespiti” konulu çalışmada; Gaziantep Millî Eğitim Müdürlüğü ile okul müdürlükleri arasındaki sorunları tespit etmek ve çeşitli öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 10 okul yöneticisiyle yüz yüze görüşme yapılmış ve yapılan görüşmeler sonrasında hazırlanan anket 33 il ve ilçe müdürlüğü

yöneticisine uygulanmıştır. Sonuç olarak okul müdürlerinin belirttiği birçok problemin il-ilçe müdürleri tarafından karşılık bulmadığı görülmüştür.

Peker ve Selçuk (2011) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi” adlı çalışmada, okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecine etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Manisa ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterliğine ilişkin algıları arttıkça, eğitim öğretim süreci etkinliğine ilişkin olarak algılama düzeylerinin de arttığı bulunmuştur.

Kılınçkaya (2013) tarafından yapılan “İl Milli Eğitim Müdürleri’nin Stratejik Liderlik Özellikleri” adlı yüksek lisans tezinde, il milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlikleri araştırılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışma, Türkiye genelinde il milli eğitim müdürlüğünde görev yapan, yöneticiler ve bölüm şefleri üzerinden yürütülmüştür. Bu araştırmanın evrenini il milli eğitim müdürlüklerinde çalışan 1872 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların stratejik liderlik uygulamalarını az kullandığı bulgusu elde edilmiştir.

Şentürk (2015) tarafından yapılan “Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri” adlı doktora tezinde il milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirmelerini, ilköğretim okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri doğrultusunda ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak il milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirirken bürokrasi engeline takılabileceği görüşleri ortaya çıkmıştır. Demografik değişkenler için yapılan analiz sonuçlarında okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Dönmez ve Özer (2016) tarafından yapılan “İl Milli Eğitim Müdürlerinin Seçilmesi, Atanması ve Yetiştirilmesi” başlıklı kuramsal çalışmada il milli eğitim müdürlerinin nasıl olması gerektiği araştırılmıştır. Sonuç olarak ülkemiz koşullarından hareketle il milli eğitim müdürlerine ilişkin genel bir değerlendirme yapılmış ve öneriler sunulmuştur.

Akçekoce ve Bilgin (2016) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı” başlıklı çalışmada ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin performanslarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, resmi ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan 1524

öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul müdürünün, liderlik stilleri ve bu stilleri uygulamaya yönelik davranışları arttıkça, performanslarının arttığı öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Demir (2016) tarafından yapılan “Kars İlinde Örgün Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu” başlıklı çalışmada, il genelindeki farklı kademedeki bulunan eğitim öğretim kurumları incelenmiştir. Ortalama eğitim düzeyinin 6 yıl olduğu ortaya çıkmıştır, ilde nüfusun okuryazarlık düzeyinin %93 civarında olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ilin genel eğitim göstergelerinin genel ortalamadan düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çelik, Babaoğlu ve Nalbant (2017) tarafından yapılan “Okul Başarısına Okul Yöneticisinin Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada okul yöneticilerinin okuldaki başarıya etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Yozgat il merkezinde ilkököl ve ortaokulda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Sonuç olarak yöneticilerin liderlik yapması ve okulun işleyişini düzenlemesi okuldaki başarıyı etkileyen en önemli etkenler olduğu belirlenmiştir.

Demirel (2018) tarafından yapılan “Eğitim Liderinin Çevreyle İletişiminin Yönetimsel Yapıya Katkısı” isimli makalede Ağrı ilinde görev yapan milli eğitim müdürü, müdür yardımcılarının ve okul yöneticilerinin eğitim liderliğine ilişkin bilgi düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Yöneticilerin, yöneticilik bilgisi düzeylerinin belirlenmesi için, 250 anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, yöneticilerin, liderlik davranışlarına ilişkin bilgilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Ağar (2019) tarafından yapılan “İl Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlikleri, Seçilmesi, Atanması ve Yetiştirilmesi” başlıklı doktora tezinde; il milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri, seçilmeleri, atanmaları ve meslek içinde yetiştirilmelerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye genelinde on il milli eğitim müdürlüğü örneğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda il milli eğitim müdürlerinin seçilmesinde ve atanmasındaki ölçüt ve değerlendirmelerle ilgili işlevsel bir mevzuatın bulunmadığı tespit edilmiştir. Seçme ve atama sürecinin liyakat temelinde gerçekleşmesi ve atamaların seçme sürecine tabi tutularak yapılması önerilmiştir.

Elçiçek ve Barut (2020) tarafından yapılan “Diyarbakır’daki Özel Okullar: Niceliksel Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmanın amacı Diyarbakır ilindeki okullarla Türkiye genelindeki okulları karşılaştırmaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli

kullanılmıştır. Bu doğrultuda Diyarbakır ilindeki okullardan ve Türkiye genelindeki okullardan veriler toplanmıştır. Bu veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Diyarbakır ilindeki okullaşma oranının Türkiye genelinden düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

2.13.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sullivan ve Shulman (2005) tarafından yapılan “Managing Change: The Superintendent As Line Director Of Instruction.” (Değişimi Yönetmek: Eğitimin Bölüm Müdürü Olarak Müfettiş) isimli bir çalışmada, New York şehrinde bir okul bölgesinde değişimi yönetmede bir müfettiş (superintendent) ve onun ilçe eğitim kadrosunun rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Liderlik ve öğretimsel gelişimi incelemek için bireysel bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. İdari ve öğretim kadrosu sınırlamaları ve yeni gelen göçmen öğrencilerin akımı üzerinde durulmuştur. Bölgede sistemli değişim çabalarıyla tutarlı bir inanç, öğretimsel yaklaşım ve strateji modeli bulunmuş; ancak, müfettişlerin tüm görüşmelerin ve gözlemlerin merkezinde olduğu ortaya çıkmıştır. Olgular, dönüştürücü ve karizmatik liderlik kavramlarıyla ele alınmıştır.

Waters ve Marzano (2006) tarafından yapılan “School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. A Working Paper” (Çalışan Okul Bölgesi Liderliği: Denetçi Liderliğin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. Bir çalışma belgesi) isimli çalışmada ilçe müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemek ve etkili denetçilerin özellikleri, Orta Kıta Eğitim Araştırması ve Denver merkezli bir eğitim araştırma kuruluşu olan Learning (McREL), bir metaanaliz çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda ilçe müdürünün liderliği ile ortalama öğrenci akademik başarısı ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisinin olduğunu ortaya çıkmıştır. Son on yılda, artan sayıda kanıt, müdür liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini göstermiştir. Orta Kıta Eğitim ve Öğrenim Araştırması (McREL), liderliğin ufuk açıcı incelemelerine dayanarak, öğrenci başarısı ve değişim liderliği ile ilişkili belirli ana liderlik sorumluluklarını ve uygulamalarını belirlenmiştir.

Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) tarafından yapılan “The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types” (Liderliğin Öğrenci Çıktılarına Etkisi: Liderlik Türlerinin Farklı Etkilerinin Analizi) başlıklı çalışmada farklı liderlik türlerinin öğrencilerin

akademik ve akademik olmayan çıktıları üzerindeki görelî etkisini incelemiştir. Okul liderliğini ölçmek için kullanılan anket maddelerinin incelenmesi, beş liderlik uygulaması veya boyutu ortaya çıkarmıştır: hedef ve beklentilerin belirlenmesi; stratejik olarak kaynak sağlama, öğretimi ve müfredatı planlamak, koordine etmek ve değerlendirmek; öğretmenlerin öğrenmesi ve gelişimine katkıda bulunmak ve katılmak ve düzenli ve destekleyici bir ortam sağlamak. Sonuçta liderlerin temel işine ne kadar çok odaklanırsa, öğrencilerin sonuçları üzerindeki etkilerinin o kadar büyük olduğu ortaya çıkmıştır.

Rapp (2011) tarafından yapılan “The Director Of Education As A Leader Of Pedagogical Issues: A Study Of Leadership In Municipal Educational Sector Activities” (Pedagojik Sorunların Lideri Olarak Eğitim Müdürü: Belediye Eğitim Sektörü Faaliyetlerinde Liderlik Üzerine Bir Çalışma) isimli makalenin amacı, eğitim yöneticilerinin eğitim faaliyetlerinin lideri olarak oynadıkları rol hakkında daha fazla bilgiye ulaşmaktır. Çalışmada, fenomenoloji olarak bilinen nitel araştırma yaklaşımını kullanılmış ve İsviçre’de belediyelerde görevli 6 eğitim yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Hesap verebilirlik konusunda, çalışma, yöneticilerin mali durumun kötü yönetiminden sorumlu olarak algılanırken, öğrenci sonuçlarından sorumlu olmanın bu çalışmaya katılan eğitim yöneticilerini endişelendiren bir şey olmadığını göstermektedir.

Partridge ve Sass (2011) tarafından hazırlanan “The Productivity Of Elected And Appointed Officials: The Case Of School Superintendents” (Seçilmiş ve Atanmış Yetkililerin Üretkenliği: Okul Bölge Müfettişlerinin Durumu) konulu çalışmada, devlet okullarının başarısını araştırmış ve Florida’nın 67 okul bölgesinden veri toplayarak seçilen ve atanmış yöneticiler tarafından yönetilen ilçelerdeki öğrencilerin akademik sonuçlarını incelemiştir. Seçim yanlılığının üstesinden gelmek için hem enstrümantal değişken yöntemleri hem de panel veri tekniklerini kullanmıştır. Seçilmiş ve atanmış bölge yöneticilerinin performansında tutarlı bir farklılık bulunmamıştır.

Epstein, Galindo ve Sheldon (2011) tarafından yapılan “Levels Of Leadership: Effects Of District And School Leaders On The Quality Of School Programs Of Family And Community Involvement” (Liderlik Düzeyleri: Bölge ve Okul Liderlerinin Aile ve Toplum Katılımının Okul Programlarının Kalitesi Üzerindeki Etkileri) konulu çalışmada, ilçe ve okul liderliği eylemlerini ve etkisini daha iyi anlamak için nicel yöntemlerle sosyokültürel ve örgütsel öğrenme teorilerinin temel yapılarını aile ve toplum katılımı programlarının kalitesi üzerindeki temel yapılarını

test etmek amaçlanmıştır. Araştırma nicel yöntemle yapılmış ve 24 Bölge ve 407 okul örneğinden anket verileri, "Yardım" ve Ortaklık Programı geliştirmesinde "Yardım" ilçe "Yardım" ve "Paylaşılan İş" nin teorik yapılarını ölçmek için kullanmıştır. Okullar üzerinde yapılan çalışmalarda ilçe liderlerinin sürece katılımının, okul programlarının kalitesine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma- büyük bir ilçe ve okul örnekleri, uygun yöntemler ve ortaklıklar üzerinde bir içerik odaklama ile- okul gelişimi okumak için sosyokültürel ve örgütsel teorilerin önemi için güçlü ampirik destek sağlamaktadır.

Behbahani (2011) tarafından yapılan “Educational Leaders And Role Of Education On The Efficiency Of Schools Principals” (Eğitim liderlerinin ve eğitimin rolünün müdürler üzerindeki etkisi) konulu çalışmada, çoğu bilim adamı ve eğitim araştırmacısı, eğer bugün eğitim alanında bir değişiklik olması gerekiyorsa, eğitim yönetiminden başlaması gerektiğine inanmaktadır. Bu araştırmanın konusu, eğitim yöneticilerinin ve liderlerin eğitilmesinin ve eğitimin etkinliklerinde rolünü incelemenin gerekliliğidir. Bu çalışmada, eğitim yöneticilerinin ve liderlerin eğitim hedeflerini belirlemeleri ve gerçekleştirmeleri için eleştirel ve büyük role sahip olduklarına dikkat çekmiştir. Bugün çeşitli düzeylerde eğitim liderliği ve yönetimi önemli ve ağır sorumluluklardan biri haline gelmiştir. Akademik sistematik ve analiz yoluyla test edilen ve kanıtlanan ülke içindeki ve dışındaki araştırmacıların araştırmaları dikkate alınmış ve incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin ve eğitim birimlerinin yöneticilerinin bilgi, tutum ve iş davranışının, bu pozisyonu almak için gereken uzmanlaşmış ve mesleki bilgilerinden kaynaklanmadığı takdirde, eğitim sisteminin yenilenmesi ve iyileştirmedeki en önemli engellere dönüşebileceklerini göstermektedir.

Leea, Louisb and Anderson (2013) tarafından yapılan “Local Education Authorities And Student Learning: The Effects Of Policies And Practices” (yerel eğitim yöneticilerinin ve öğrencilerin öğrenmesi: politika ve uygulamaların etkileri) konulu makalede yerel eğitim kurumlarının öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili olup olmadığını gösteren deneysel bir araştırma yapılmıştır. Yerel kurumların öğrenme üzerinde büyük ölçüde dolaylı yoldan etkisi olduğunu düşünüyoruz. Öğretmenlerin okullarda iş birliği içinde (mesleki topluluklar) çalışması ve verilen eğitimin kalitesi bu dolaylı etkiye aracılık etmektedir. Literatürde veriye dayalı karar almayı teşvik etmenin öğrenci öğrenimi için yetersiz bir uyaran olduğunu düşünmekteyiz ve bu yüzden yerel yöneticiler tarafından yaygın bir şekilde kabul edilmiş “okullar arasında

öğrenme ağının geliştirilmesi” stratejisini incelemeyi seçtik. Anket verileri ve yapısal eşitleme modellemesi kullanarak, sonuçlarımız öğrenme ağların geliştirilmesinin eğitim ile pozitif bir ilişkisi varken, bölgesel öğrenme hedeflerine vurgu yapılması ve veri kullanımı arasında negatif bir ilişkisi vardır.

Ndiga, Mumukha, Flora ve Ngugi (2014) tarafından yapılan "Transformative Leadership Skills Of Managers In State Secondary Schools: An Example Of Perceptions And Academic Achievements Of Teachers And Students In Nairobi District Of Kenya" (Devlet Ortaokullarında Müdürlerin Dönüştürücü Liderlik Becerileri: Kenya, Nairobi İlçesinde Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Algıları Ve Akademik Başarıları Örneği) konulu araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin dönüştürücü liderliğine yönelik öğrenci algısı ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde, negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Müdürlerin liderlik becerilerine yönelik öğretmen algısı arasında güçlü, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışma, liderlikte eğitim ihtiyaçlarının ve eğitim ilkelerinin belirlenmesinde TSC tarafından eylem planı önermektedir. Müdürlerin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algısı ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur.

Björk, Browne-ferrigno ve Kowalski, TJ (2014) tarafından yapılan "The School District Superintendent in the United States of America" (Amerika Birleşik Devletleri Okul Bölgesi Müdürleri) konulu kuramsal çalışmada bölge eğitim müdürlerinin üstlendiği beş rolü başöğretmen, örgüt yöneticisi, demokratik ve siyasi lider, sosyal bilimci ve iletişimci rollerinden bahsedilmiştir. Bu beş rol bir kumaşa işlenmiş gibi birbirinden ayrılmaz olduğu belirtilmiştir. Bölge eğitim müdürlerinin bulunduğu konumdaki yetkinliğini artırmak için bu beş rolü birlikte kullanması gerektiğini vurgulamıştır.

Thompson and France (2015) tarafından yapılan "Suburban District Leadership Does Matter" (Kırsal bölge liderliğinin önemi) konulu çalışmanın amacı "Kentsel Bölge Liderlik Uygulamaları"ın kırsal bölgedeki okul bölgelerinde uygulanabilirliğini incelemektir. Bu çalışma New York'taki 127 kırsal bölge liderlerine çevrimiçi bir anket gönderilerek yapıldı. Yapılan çalışmada üç boyut ortaya çıktı: 1) Müdür Ortaklığı, 2) Bölge Yönetimi ve 3) Bölge Ortaklığı. Müdür ortaklığı boyutu, ilçe lideri tarafından müdürlere farklılaştırılmış yardım sağlamaktadır. Bu yardımlar öğretim liderliğinin modellenmesi, eğitimi geliştirme araçları, dış kaynaklara aracılık etme ve birbirine kaynaklık etme hizmetidir. Bölge Yönetim Boyutu, eylem planı için iletişim

halinde olan bölge liderlerini; eylem planlarını destekleyen ve geliştiren liderleri, uygulama ve alınan kararların bilgilendirmesine izin veren değerlendirme planlarını geliştirme ve hesaplanabilir ölçütler kullanmayı içerir. Bölge ortaklığı boyutu bölge liderlerini içerir; liderlik kapasitelerini oluşturmak, diğer bölge liderleriyle ekip halinde çalışmak ve iş birliği içinde eylem planları geliştirmektir.

Björk ve Ferrigno (2018) tarafından yapılan “Superintendent Roles as CEO and Team Leader” (Takım lideri ve Ceo rolündeki bölge eğitim müdürleri) isimli çalışmada ulusal komisyonlar, görev gücü raporları ve Amerikan üzerine ülke çapında yapılan araştırma sonuçlarına göre müfettişler okul bölgesi liderliğindeki ihtiyaç duyulan değişiklikler hakkında bilgilendirilmiştir. Bu makale, müdürlerin üstlendiği beş rol ve çağdaş eğitimde çeşitli ve karmaşık zorluklara karşı ekip liderliğinin bölge düzeyindeki acil ihtiyaçlarını bilimsel ve objektif bir şekilde ele almıştır.

Smith (2019) tarafından yapılan “Electing Or Appointing School District Superintendents In The State Of Florida: A Comparison Of Characteristics And Performance Of Districts Led By Elected Superintendents Versus Districts Led By Appointed Superintendents” (Florida Eyaletinde, Okul Bölgesi Müfettişlerinin Belirlenmesi veya Atanması: Seçilmiş Müfettişler Tarafından Yönetilen İlçelerin Performansının Atanan Müfettişler Tarafından Yönetilen Bölgelere Göre Özelliklerinin Karşılaştırılması) konulu doktora tezinde nicel çalışmıştır. Seçilmiş veya atanmış müfettişlerle okul bölgeleri arasında, ücretsiz / indirimli öğle yemeği, test puanları ve mezuniyet oranları arasındaki ilişkiyi ve farklılıkları tanımlamak için tanımlayıcı istatistikler kullanmıştır. Bağımsız demografik değişkenleri daha fazla analiz etmek için t-testi kullanmıştır. Okul bölgesinin yönetim yapısının veya demografik değişkenlerin etkisinin belirlenmesi için tek yönlü bir ANOVA testi kullanmıştır ve öğrenci başarısındaki farklılıklarla ilişkili olduğunu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre atanan müfettişlerin yönetimdeki performansının seçilmiş müfettişlerin performansından biraz daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, Müfettişin yönetim yapısının öğrenci başarısı ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Bunun yerine, yoksulluk, serbest / azaltılmış öğle yemeği oranları ile ölçülen değişkenler ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tichnor-Wagner (2019) tarafından yapılan “District Agency In Implementing Instructional Reform: A Comparative Case Study Of Global Education” (Eğitim reformunun uygulanmasında bölge ajansı: küresel eğitimin karşılaştırmalı bir vaka

çalışması) isimli çalışmada, Amerika’da iki okul bölgesindeki liderlerin, öğretme ve öğrenmeyi geleneksel olarak test edilen konu alanlarının ötesine taşıyan bir öğretim reformu olan küresel eğitimin orta düzey uygulayıcıları olarak nasıl aktif olarak hizmet ettiğini ele almaktadır. İki okul bölgesindeki küresel eğitim uygulamasına ilişkin bu nitel karşılaştırmalı vaka çalışması, her iki bölgedeki liderlerin irade oluşturarak, kapasite oluşturarak ve organizasyonu yeniden yönlendirerek küresel eğitim uygulamasını stratejik olarak desteklediğini, ancak üst düzey tercihlere dayalı olarak uyguladıkları belirli stratejilerde farklılık gösterdiğini ortaya çıkardı. Bu tercihler sistem değişikliğine yönelik aşağıdan yukarı veya yukarıdan aşağıya yaklaşım tercihlerine dayanmaktadır. Her iki durumda da bulunan ortak stratejiler, bölge liderlerinin, öğrencileri çoğulcu, birbirine bağlı bir dünyada gelişmek için gerekli olan yirmi birinci yüzyıl becerilerine hazırlayan öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için aracılık uygulayabilecekleri belirli yollara işaret etmektedir. Ayrıca okullarda ve sınıflarda değişimi gerçekleştirmede hangi bölge düzeyindeki uygulama yaklaşımlarının en etkili olduğu hakkında yeni sorular sorulmaktadır.

Sanfo (2020) tarafından yapılan “A Three-Level Hierarchical Linear Model Analysis Of The Effect Of School Principals’ Factors On Primary School Students’ Learning Achievements İn Burkina Faso” (Burkina Faso'daki Okul Müdürlerinin, İlkokul Öğrencileri Üzerinde Öğrenme Başarılarının Etkisinin Üç Seviyeli Bir Hiyerarşik Doğrusal Model Analizi) konulu makalede üç seviyeli hiyerarşik doğrusal model, müdürlerin faktörlerinin öğrencilerin Burkina Faso'daki öğrenme başarıları ile nasıl ilişkili olduğunu ve bu faktörlerin okullara veya topluluklara bağlı olarak nasıl değiştiği araştırılmıştır. Sonuçlar, etkili bir müdürün cinsiyetle ilişkili olmadığını göstermiştir. Ayrıca, okul yönetimi, toplum yönetimi uygulamaları ve hizmet içi pedagojik eğitimin kalitesi, öğrencilerin sonuçlarını iyileştirmeye katkıda bulunabildiği, ancak gerekli kaynaklar ve paydaşlardan destek olan bir okul bağlamının duruma katkıda bulunabileceği ortaya çıkmıştır.

Hakansson ve Adolfsson (2021) tarafından yapılan “Local Education Authority’s Quality Management Within A Coupled School System: Strategies, Actions, And Tensions” (Yerel Eğitim Yönetiminin Birleştirilmiş Bir Okul Sistemi İçindeki Kalite Yönetimi: stratejiler, eylemler ve eğilimler) konulu çalışmada uluslararası politika öğrenci başarısı öğretim kalitesi ve okul çıktıklarına odaklanmada artmıştır. Son 20 yılda İsveçli öğrencilerinin düşük akademik başarılarına bakılınca belediyelerin ve okulların daha iyi bir eğitim atmosferi oluşturmak yerel seviyede

kalite kontrol sistemini oluşturarak daha iyi bir eğitim atmosferi oluşmak için belediyelerin ve okulların sorumluluğuna vurgu yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı sadece yerel eğitim yöneticilerinin, okulları kalite yönetim sistemiyle desteklemek ve kontrol etmek değil aynı zamanda yerel yönetim stratejileri ile okulların ulusal yönetimi arasındaki ilişkiyi nasıl oluşturulduğunu ve meşruiyet elde ettiği ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmaktır. Araştırma nitel yöntemle yapılmış, İsveç’te yerel eğitim yöneticileriyle nitel görüşmeler yapılmış ve kalite yönetim toplantıları gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda yerel eğitim kalite yönetim sistemi üç özel stratejiye dayanmaktadır. Bunlar veri kullanımı, liderlik ve farklı iletişim yöntemlerine ortaya çıkmıştır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

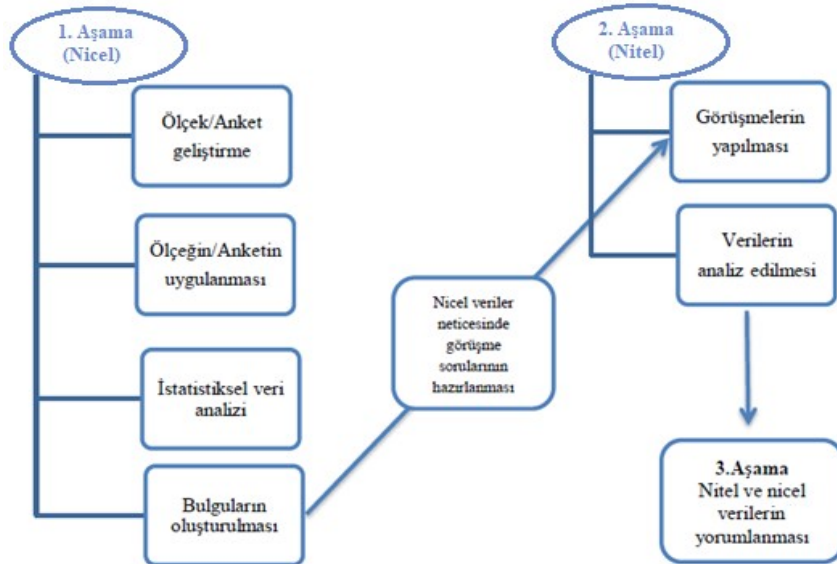
Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni/modeli, evren ve örnekleme/çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlikleri ile ilin eğitimsel gelişimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel niteliktedir. Betimsel araştırma araştırmanın nesnelere, kurumlarının, gruplarının ve farklı dallarının “ne” olduğunu betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2007: 76).

Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Karma desen araştırmaları; nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılmasını, araştırma problem ve sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlayan araştırmalardır (Creswell, 2017: 3). Bu araştırma sıralı açıklayıcı tasarım şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu tasarımda baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulguları veya ilişkileri açıklamakta daha faydalıdır (Creswell, 2017: 38).

Araştırmada kullanılan modelin uygulama aşamaları Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3. Araştırma modelinin uygulama aşamaları

Şekil 3'te görüldüğü üzere bu araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada nicel yöntemde, ölçek geliştirme, verilerin toplanması, analizi ve bulguların oluşturulması yer alırken; ikinci aşamada nitel yöntemle, nicel veriler çerçevesinde görüşme formu geliştirme, verilerin toplanması ve analizi yer almıştır. Üçüncü aşamada ise, nicel ve nitel yöntemle toplanan verilerin analiz sonucu yorumlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye'de 81 ilde görev yapmakta olan il milli eğitim müdürleri oluştururken; evrenden örneklem seçimine gidilmiştir. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme türleri kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik, araştırmaya esas olan probleme taraf olan bireylerin çeşitliliğini en üst seviyede yansıtarak, çeşitli durumlar arasındaki benzerlikleri ortaya koymak (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 136) iken; ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da daha önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesi alınmasıdır (Balcı, 2005: 85-86).

Araştırmanın nicel ve nitel boyutları için farklı örnekleme belirleme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde Türkiye İstatistik Kurumu'nun Bölge Birimleri Sınıflandırması esas alınmıştır. Bu sınıflamada Türkiye 12 istatistikî bölgeye ayrılmıştır. Sınıflamada; coğrafi özellikler, bölgenin sahip olduğu potansiyel ve nüfus yoğunluğu kriterleri esas alınarak her bir bölgeyi temsil edecek 10 il seçilmiştir. Araştırma kapsamına alınacak iller ve milli eğitim müdürlerinin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle belirlenen katılımcılar, araştırmanın nitel örneklemini oluştururken; il milli eğitim müdürleri hakkında görüşlerine başvurulmak üzere bu illerden maksimum çeşitlilik yöntemi ile seçilen ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü ve okul müdürleri de araştırmanın nicel örneklemini oluşturmuştur. Bu belirleme kapsamında 33 ilçe milli eğitim müdürü, 122 şube müdürü ve 869 okul müdürü olmak üzere toplam 1024 kişi araştırmanın nicel örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklem seçiminde esas alınan Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması ve Seçilen İller Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması ve Seçilen İller

Kod	Düzyey 1 (12 bölge)	Kod	Düzyey 2 (26 alt bölge)	Düzyey 3 (81 il)	Seçilen iller
TR1	İstanbul	TR10	İstanbul B.	TR10 İstanbul	
TR2	Batı Marmara	TR21	Tekirdağ	Tekirdağ, Edirne, Kırklareli	Edirne
		TR22	Balıkesir	Balıkesir, Çanakkale	
TR3	Ege	TR31	İzmir	İzmir	İzmir, Muğla
		TR32	Aydın	Aydın, Denizli, Muğla	
		TR33	Manisa	Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak	
TR4	Doğu Marmara	TR41	Bursa B.	Bursa, Eskişehir, Bilecik	Sakarya
		TR42	Kocaeli B.	Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova	
TR5	Akdeniz	TR61	Antalya B.	Antalya, Isparta, Burdur	Mersin
		TR62	Adana B.	Adana, Mersin	
		TR63	Hatay B.	Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye	
TR6	Batı Anadolu	TR51	Ankara B.	Ankara	Nevşehir
		TR52	Konya B.	Konya, Karaman	
TR7	Orta Anadolu	TR71	Kırıkkale B.	Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir	Nevşehir
		TR72	Kayseri B.	Kayseri, Sivas, Yozgat	
TR8	Batı Karadeniz	TR81	Zonguldak B.	Zonguldak, Karabük, Bartın	Amasya
		TR82	Kastamonu B.	Kastamonu, Çankırı, Sinop	
		TR83	Samsun B.	Samsun, Tokat, Çorum, Amasya	
TR9	Doğu Karadeniz	TR90	Trabzon B.	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane	
TRA	Kuzeydoğu Anadolu	TRA1	Erzurum B.	Erzurum, Erzincan, Bayburt	Malatya
		TRA2	Ağrı B.	Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan	
TRB	Ortadoğu Anadolu	TRB1	Malatya B.	Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli	Malatya
		TRB2	Van B.	Van, Muş, Bitlis, Hakkâri	
TRC	Güneydoğu Anadolu	TRC1	Gaziantep B.	Gaziantep, Adıyaman, Kilis	Diyarbakır, Şırnak
		TRC2	Şanlıurfa B.	Şanlıurfa, Diyarbakır	
		TRC3	Mardin B.	Mardin, Batman, Şırnak, Siirt	

Kaynak: www.dpt.gov.tr/bgyu/seg/iller.html (2021)

Araştırmanın örnekleme belirlenirken, il milli eğitim müdürleri için cinsiyet, öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi ve bulunduğu ildeki il milli eğitim müdürlüğü süresi dikkate alınırken, diğer katılımcılar için de yine cinsiyet, görev unvanı, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yaptığı bölge değişkenleri dikkate alınmıştır. Ayrıca

okul müdürlerinin belirlenmesinde; her kademe okullarda görev yapmakta olanların alınmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler, Tablo 2 ve Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırma Kapsamındaki İl Milli Eğitim Müdürlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

İller	Cinsiyet		Öğrenim Durumu			Mesleki Kıdemi	Yöneticilik Kıdemi	Milli Eğitim Müdürlüğü Kıdemi	İldeki MEM Görev Süresi
	E	K	L	YL	DR				
Malatya	X		X			27	15	8	7
Nevşehir	X		X			28	15	4	4
Sakarya	X			X		26	6	5	3
Edirne	X				X	33	15	5	5
Muğla	X		X			31	20	10	3
İzmir	X				X	20	10	4	2
Şırnak	X			X		37	34	2	2
Diyarbakır	X				X	24	11	2	2
Amasya	X				X	20	5	3	3
Mersin	X		X			31	29	7	7
Toplam	7	3	3	3	4				

Tablo 2'deki bilgilere göre; araştırmaya katılan il milli eğitim müdürlerinin, 3'ünün (%30) kadın, 7'sinin (%70) erkek, 3'ünün (%30) lisans, 3'ünün (%30) yüksek lisans ve 4'ünün (%40) de doktora öğrenimine sahip olduğu görülmektedir. İl milli eğitim müdürlerinin genellikle 20 ile 30 yıl arası mesleki kıdeme, 5 ile 34 yıl arası yöneticilik kıdemine, 2 ile 10 yıl arası milli eğitim müdürlüğü kıdemine ve 2 ile 7 yıl arası da son görev yerindeki müdürlük kıdemine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3

Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	N	Yüzdeler
Cinsiyet	Kadın	183	17.8
	Erkek	841	82.2
Görev Unvanı	İlçe MEM Müdür	33	3.2
	Şube Müdürü	122	12
	Okul Müdürü	869	84.8
Öğrenim Düzeyi	Lisans	755	73.8
	Lisansüstü	269	26.2
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	112	11
	6-10 yıl	152	15
	11-15 yıl	276	27
	16-20 yıl	290	28.3
	21 ve üstü	194	18.7
Görev Yapılan Bölge	Doğu A. B.(Malatya)	200	20
	Güneydoğu A.B. (Şırnak)	162	15.5
	Ege B.(Muğla, İzmir)	165	16
	Akdeniz B.(Mersin)	136	13
	Marmara (Sakarya, Edirne)	203	19
	İç Anadolu B.(Nevşehir)	88	9
	Karadeniz B.(Amasya)	70	7.5

Tablo 3'te araştırmada görüşüne başvurulmuş katılımcılara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre; katılımcıların, %18'inin kadın, %82'sinin erkek, %3'ünün ilçe milli eğitim müdürü, %12'sinin şube müdürü, %85'inin ise okul müdürü olduğu görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin %19'u Doğu Anadolu, %16'sı Güneydoğu Anadolu, %16'sı Ege, %13'ü Akdeniz, %19'u Marmara, %9'u İç Anadolu ve %8'i de Karadeniz Bölgesi'nde görev yapmaktadırlar. Katılımcıların %74'ü lisans, %26'sı lisansüstü öğrenime sahip olduğu, %11'inin; 1- 5 yıl, %15'inin; 6-10 yıl, %29'unun; 16-20 yıl ve %19'unun ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri hem nicel hem de nitel yöntemle toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri “Yönetmelik Yeterlik Ölçeği” ve “Eğitimsel Gelişim Ölçeği” olmak üzere iki farklı ölçekle toplanırken; nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan “Eğitimsel Gelişim Ölçeği” (EK 2) araştırmacı tarafından geliştirilirken, “Yönetmelik Yeterlik Ölçeği” (EK 2) Aksoy (2012) tarafından geliştirilmiştir.

“Eğitimsel Gelişim Ölçeği”, 3 boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “.95” iken; maddelerin faktör yükleri “.618” ile

“.878” arasında değere sahiptir. “Yönetmel Yeterlik Ölçeği” ise, 3 boyut ve 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri “.489” ile “.862” arasında değere sahiptir. Ölçeğin başlangıç güvenilirlik katsayısı “.93” iken, araştırmacı tarafından tekrar yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “.97” olarak bulunmuştur. Araştırmanın nitel verileri için araştırmacı tarafından geliştirilen 13 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 3) kullanılmıştır.

3.3.1. Eğitimsel Gelişim Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Eğitimsel Gelişim Ölçeği” geliştirilirken öncelikle kuramsal alt yapıyı oluşturmak üzere ilgili alanyazın taraması yapılmış, bakanlık ve il milli eğitim müdürlüklerinin stratejik planları ve Ar-Ge bültenleri incelenmiştir. Yapılan kapsamlı incelemeler sonucunda, yarısı olumsuz, yarısı olumlu olmak üzere toplam 40 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Tezbaşaran (2008), tutum ifadelerinin anlam yükünün cevaplayıcıyı yönlendirici bir etkide bulunmasının önüne geçmek için ölçekteki olumlu ve olumsuz ifade sayısının birbirine denk tutulmasının uygun olacağını belirtmektedir. Bu referansla maddelerin yarısı olumlu, diğer yarısı da olumsuz ifadelerden oluşturulmuştur. Olumsuz maddeler analiz edilirken tersten puanlanmıştır. Oluşturulan maddeler yapı ve kapsam geçerliği açısından incelenmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda beş yönetim bilimci, iki istatistik uzmanı ve bir dil bilimci olmak üzere toplam 8 kişiden görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ölçme aracında gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılarak ölçek maddelerine son şekli verilmiştir. Böylece ölçek formuna toplam 27 madde ile son şekli verilmiştir.

Ölçek formu 5’li Likert tipinde geliştirilmiştir. Formda yer alan maddelere 1 ile 5 arasında değer aralığı oluşturulmuştur. Bunlar; “1=Katkı Sağlamadı”, “2=Az Katkı Sağladı”, “3=Katkı Sağladı”, “4=Oldukça Katkı Sağladı” ve “5=Tamamen Katkı Sağladı” şeklinde derecelendirilmiştir.

Alanyazında, likert tipi ölçek geliştirmede, üzerinde işlem yapılan araştırma grubunun, ölçekte yer alan madde sayısının oranına ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Kline (1994), ölçekte yer alan madde sayısının, en az iki katı; Nunnally (1978), en az on katı; Cattell (1978), üç veya altı katı; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2010), ise en az beş katı ve daha fazla olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu oranın, evren değerleri hakkında ipucu verebileceği ve uygun kestirimi

sağlayacağı, bundan daha düşük parametrenin sonuçlarının şüpheli olabileceği belirtilmektedir (Bryman ve Cramer, 2001: Akt. Tavşancıl, 2010; Karasar, 2007; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Oluşturulan deneme formu, 2020–2021 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ili merkez Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve farklı türdeki liselerde görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin deneme formu, araştırmaya katılmayı kabul eden yönetici ve öğretmenlerden bir bölümüne, araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulanırken, bir bölümüne de online uygulanmıştır. Online uygulamada, çalışmaya katılmayı kabul eden yönetici ve öğretmenlere, araştırma hakkında bilgi içeren açıklayıcı bir e-posta gönderilmiş ve çalışmaya katılabilmeleri için bir link adresi verilmiştir. Ayrıca, ölçeğin maddeleri Google Form ile katılımcılara gönderilerek ölçek formunu puanlamaları sağlanmıştır.

Çalışmaya katılmayı kabul eden yönetici ve öğretmenler, Google form üzerinden ölçek formunu puanlamışlardır. Hazırlanan ölçek formunun ön uygulaması, madde sayısının beş katından fazla katılımcı ölçütü esas alınarak, 60 okul müdürü, 90 müdür yardımcısı ve 250 öğretmen olmak üzere toplam 400 kişiyle gerçekleştirilmiştir.

Bu uygulamada, farklı nedenlerle işlenmeye uygun olmayan ve uç değer gösteren 50 form değerlendirme dışında tutularak geriye kalan toplam 350 ölçek formu analize tabi tutulmuştur. Ölçek geliştirme sürecindeki katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler, Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Ölçek Geliştirme Sürecindeki Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

	Değişken	n	%
Cinsiyet	Erkek	161	46.0
	Kadın	189	54.0
Yaş	30 Yaş ve Altı	20	5.2
	31-40 Yaş	123	35.0
	41-50 Yaş	76	21.7
	51 Yaş ve Üstü	131	37.1
Görev Yapılan Öğretim Kademesi	İlkokul	136	38.0
	Ortaokul	154	44.0
	Lise	60	17.0
Görev Unvanı	Öğretmen	205	56.0
	Okul Müdür Yardımcısı	94	26.0
	Okul Müdürü	51	14.0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	10	2.0
	6-10 Yıl	51	15.0
	11-15 Yıl	70	20.0
	16 Yıl ve Üstü	219	63.0
Öğrenim Durumu	Lisans	266	76.0
	Lisansüstü	84	24.0
Toplam		350	100

Tablo 4'teki verilere bakıldığında, araştırmaya katılanların 161'i (%46) erkek, 189'u (%54) kadın iken; 20'si (%5,2) 30 yaş ve altında, 123'ü (%35,0) 31-40 yaş aralığında, 76'sı (%21,7) 41-50 yaş aralığında, 76'sı (%21,7) ise 51 yaş ve üstündedir. Katılımcıların 136'sı (%38) ilkokul, 154'ü (%44) ortaokul, 60'ı (%17) lisede görev yaparken; 205'i (%56) öğretmen, 94'ü (%26) okul müdür yardımcısı ve 51'i (%14) okul müdürüdür. 10'u (%2) 1-5 yıl, 51'i (%15) 6-10 yıl, 70'i (%20) 11-15 yıl, 219'u (%63) 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların, 266'sı (%76) lisans, 84'ü (%24) de lisansüstü mezundur.

“Eğitimsel Gelişim Ölçeğinin” geçerlik çalışmaları için, kapsam, yapı geçerliği, madde analizi ve ayırt edici geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Kapsam geçerliği, ölçme aracında yer alan maddelerin ölçme amacına uygunluğu ve ölçülmek istenen özelliği temsil gücünün belirlenmesi amacıyla uzman görüşlerinin alınmasıdır (Karasar, 2010: 151). Bu araştırmada, alanyazın detaylı olarak incelenmiş ve ilin eğitimsel gelişimine yönelik 40 maddeden oluşan denemelik ölçek formu hazırlanmıştır.

Yapı geçerliği, ölçme yapılmadan önce kabul edilen neden sonuç ilişkileridir (Karasar, 2010: 152). Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla sıklıkla kullanılan yöntemler, faktör analizi ve hipotez testi şeklindedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün,

Karadeniz ve Demirel, 2008: 108). Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla veriler faktör analizine tabi tutulmuştur.

Faktör analizi, aralarında yüksek ilişki bulunan bazı değişkenlerin bir araya getirilmesi ile genel değişkenlerin faktör adı verilerek oluşturulmasıdır (Kalaycı, 2010: 321). Faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olarak yapılmaktadır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2014: 177) göre, açımlayıcı faktör analizi, yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, belirlenen kuram yapılarıyla benzerliğini belirlerken; doğrulayıcı faktör analizi, elde edilen verilere göre yapının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koyar.

Araştırmada, yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, öncelikle AFA, daha sonra ise DFA yapılmıştır. AFA, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ili merkez Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde görev yapan toplam 350 eğitim yöneticisi ve öğretmenden alınan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin dağılımı incelenerek, maddelerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile 2 arasında olduğu belirlenmiştir. KMO ve Bartlett Testleri (KMO =.920, Bartlett's Test of Sphericity= 7681,378, df=496, p =.000) sonucunda verilerin faktör analizine uygun olduğu (KMO \geq 0.50 ve p<.05) tespit edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken, ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde, faktör yük değerinin, .45 ya da daha yüksek olması; iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması ve her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2011: 125). Yapılan analiz sonucunda, ölçütlere uymadığı belirlenen toplam 2 madde (M37, M38) ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar yapılmıştır. Tekrarlanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktör ve 27 maddeden oluşan bir ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükü ve madde-toplam korelasyon katsayıları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Ölçek Maddelerinin Faktör Yükü Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

<i>Madde</i>	<i>Faktör Yükü</i>	<i>Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları</i>
1. (M1) Okula öğrencinin erişim ve devamını sağlamada	.849	.535
2. (M4) Hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesinde	.770	.605
3. (M3) Okula kayıt ve yerleştirme işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde	.740	.503
4. (M2) Öğrencilerin genel eğitim-öğretim başarısını artırmaya yönelik politika belirlemede	.714	.587
5. (M9) Öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında	.698	.642
6. (M7) Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve kültürel gelişim ihtiyaçlarının sağlanmasında	.843	.534
7. (M5) Yatılılık, bursluluk ve özel öğretim teşvikleri hizmetlerinin yürütülmesinde	.842	.661
8. (M10) Bilimsel ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde	.841	.673
9. (M8) Öğrencilerin, günümüz dünyasının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış olarak yetiştirilmesinde	.835	.607
10. (M11) Bilimsel ve eğitimsel proje çalışmalarının teşvik edilmesinde	.831	.610
11. (M13) Ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin uygun biçimde yürütülmesinde	.818	.549
12. (M27) Eğitim öğretim ortamlarının teknolojik donanımlarının iyileştirilmesinde	.541	.583
13. (M29) İlin sosyo-kültürel imkânlarından eğitsel amaçlı yararlanılmasında	.473	.664
14. (M17) Maiyetinde çalışan personelin çalışma koşullarının iyileştirilmesinde	.775	.638
15. (M24) Eğitim paydaşlarından gelen taleplerin dikkate alınmasında	.770	.525
16. (M19) İnceleme ve soruşturma işlemlerinin yürütülmesinde	.766	.549
17. (M28) İldeki diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği sağlamada	.764	.650
18. (M26) Eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının iyileştirilmesinde	.764	.615
19. (M32) Kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde	.761	.567
20. (M18) Olumlu bir eğitim – öğretim ikliminin oluşturulmasında	.758	.620
21. (M23) Yapılan şikâyetlerin dikkate alınmasında	.757	.579
22. (M21) Eğitim bütçesinin etkili ve verimli kullanılmasında	.754	.592
23. (M36) Özel öğretim kurumlarının denetlenmesinde	.752	.587
24. (M35) Özel öğretim kurumlarının açılmasında	.920	.612
25. (M33) Çocukların korunması ve istismarının önlenmesinde	.732	.557
26. (M30) Okul güvenliği ve sivil savunma hizmetlerinin yürütülmesinde	.731	.625
27. (M34) Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde	.720	.647
Öz-değer 1: 11.98 Öz-değer 2: 7.534 Öz-değer 3: 2.571 Öz-değer 4: 1.651		
Açıklanan Toplam Varyans (%): 53.15		
Cronbach Alpha (İç Tutarlılık Katsayısı): .94		

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %44.40'ünü, ikincisinin %4.94'unu, üçüncüsünün %3.80'ini, açıkladığı görülmektedir. 3 faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı ise %53.15'dir. Birinci faktörde yer alan 11 maddenin (1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,13) faktör yükleri “.47” ile “.84” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.31” ile “.89” arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan 11 maddenin (17,18,19,21,23,24,26,27,28,29,32) faktör yükleri “.61” ile “.81” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.61” ile “.76” arasında değişmektedir.

Üçüncü faktörde yer alan 5 maddenin (30,33,34,35,36) faktör yükleri “.60” ile “.73” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.53” ile “.67” arasında değişmektedir. Bu kapsamda, araştırma verilerine uygun olarak eğik döndürmede Promax kullanılmıştır. Elde edilen değerler, Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6

Döndürülmüş Faktör Bileşen Matrisi

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M1	.849		
M4	.770		
M3	.740		
M2	.714		
M9	.698		
M7	.679		
M5	.673		
M10	.635		
M8	.588		
M11	.541		
M13	.473		
M27		.891	
M29		.726	
M17		.706	
M24		.694	
M19		.658	
M28		.556	
M26		.467	
M32		.461	
M18		.399	
M23		.342	
M21		.317	
M36			.920
M35			.784
M33			.674
M30			.589
M34			.563

Tablo 6’daki verilere göre, eğik döndürme ile oluşan döndürülmüş faktör bileşen matrisinde maddelerin faktör yüklerinin .541-.920 arasında olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörün 11, ikinci faktörün 11 ve üçüncü faktörün 5 maddeden oluştuğu saptanmıştır.

Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %44,40’ünü, ikincisinin %4,94’ünü, üçüncüsünün %3,80’ini, açıkladığı görülmektedir. 3 faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı ise %53,15’dir. Birinci faktörde yer alan 11 maddenin (1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,13) faktör yükleri “.47” ile “.84” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.31” ile “.89” arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan 11 maddenin (17,18,19,21,23,24,26,27,28,29,32) faktör yükleri “.31” ile “.89”

arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.61” ile “.76” arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan 5 maddenin (30,33,34,35,36) faktör yükleri “.60” ile “.73” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.56” ile “.92” arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan incelemede ilk faktörde yer alan maddelerin tamamının eğitim öğretim işleriyle ilgili olduğu belirlendiğinden ve bu faktöre “*Eğitim Öğretim Hizmetleri*” ismi verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddelerin yönetim bileşeniyle ilgili olduğu belirlendiğinden bu faktöre “*Yönetim*” ismi verilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin özel eğitim bileşeniyle ilgili olduğu belirlendiğinden bu faktöre “*Özel Öğretim*” ismi verilmiştir.

Her bir faktörde yer alan maddelerin iç tutarlılığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, “*Eğitim Öğretim Hizmetleri*” boyutu için “.909”, “*Yönetim*” boyutu için “.920”, “*Özel Öğretim*” boyutu için “.841” olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının “.70” ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Elde edilen bulgular sonucunda, illerin eğitimsel gelişimini belirlemek üzere geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiç katkı sağlamadı”, “2 =Az katkı sağladı”, “3 = Katkı sağladı”, “4 = Oldukça katkı sağladı”, “5 = Tamamen katkı sağladı” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirilmektedir.

Birinci faktörü oluşturan maddeler, Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Birinci Faktörü Oluşturan Maddeler

-
- (M1) Okula öğrencinin erişim ve devamını sağlamada
 - (M4) Hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesinde
 - (M3) Okula kayıt ve yerleştirme işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde
 - (M2) Öğrencilerin genel eğitim-öğretim başarısını artırmaya yönelik politika belirlemede
 - (M9) Öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında
 - (M7) Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve kültürel gelişim ihtiyaçlarının sağlanmasında
 - (M5) Yatılılık, bursluluk ve özel öğretim teşvikleri hizmetlerinin yürütülmesinde
 - (M10) Bilimsel ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde
 - (M8) Öğrencilerin, günümüz dünyasının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış olarak yetiştirilmesinde
 - (M11) Bilimsel ve eğitimsel proje çalışmalarının teşvik edilmesinde
 - (M13) Ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin uygun biçimde yürütülmesinde
-

Tablo 7’de yer alan maddeler incelendiğinde, eğitim öğretim sürecine ilişkin ifadelerin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, birinci faktöre “Eğitim-Öğretim” adı verilmiştir. İkinci faktörü oluşturan maddeler, Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8

İkinci Faktörü Oluşturan Maddeler

-
- (M27) Eğitim öğretim ortamlarının teknolojik donanımlarının iyileştirilmesinde
 (M29) İlin sosyo-kültürel imkânlarından eğitsel amaçlı yararlanılmasında
 (M17) Maiyetinde çalışan personelin çalışma koşullarının iyileştirilmesinde
 (M24) Eğitim paydaşlarından gelen taleplerin dikkate alınmasında
 (M19) İnceleme ve soruşturma işlemlerinin yürütülmesinde
 (M28) İldeki diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği sağlamada
 (M26) Eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının iyileştirilmesinde
 (M32) Kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde
 (M18) Olumlu bir eğitim –öğretim ikliminin oluşturulmasında
 (M23) Yapılan şikayetlerin dikkate alınmasında
 (M21) Eğitim bütçesinin etkili ve verimli kullanılmasında
-

Tablo 8’deki maddelere bakıldığında, yönetim süreciyle ilgili ifadelerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ikinci faktöre, “Yönetim” adı verilmiştir.

Üçüncü faktöre ait maddeler, Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

Üçüncü Faktörü Oluşturan Maddeler

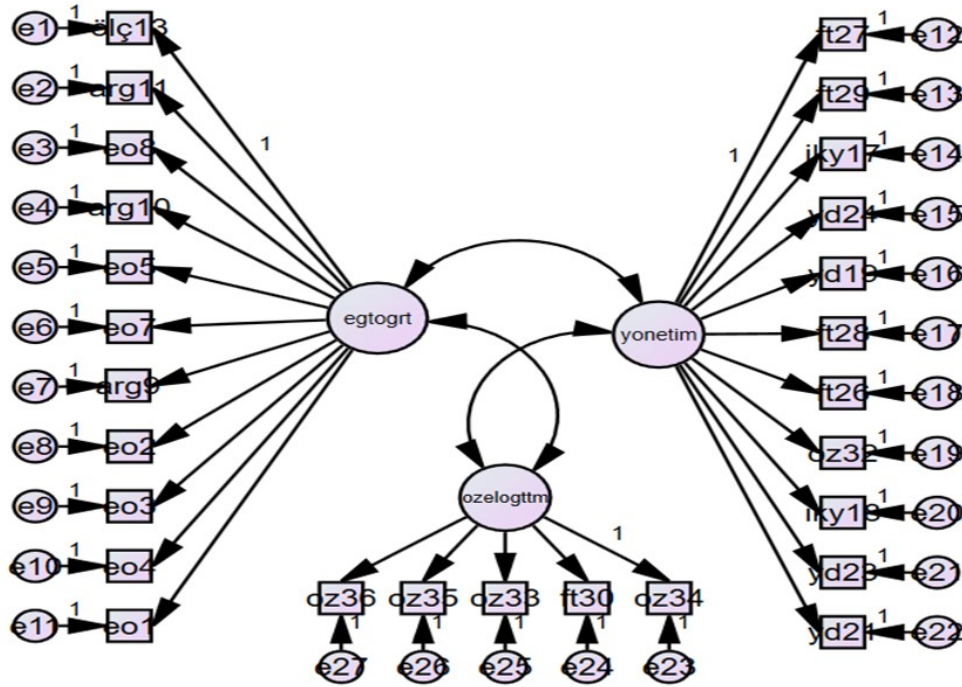
-
- (M36) Özel öğretim kurumlarının denetlenmesinde
 (M35) Özel öğretim kurumlarının açılmasında
 (M33) Çocukların korunması ve istismarının önlenmesinde
 (M30) Okul güvenliği ve sivil savunma hizmetlerinin yürütülmesinde
 (M34) Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde
-

Tablo 9’daki maddeler incelendiğinde, özel öğretim süreciyle ilgili ifadelerin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu faktöre, “Özel Öğretim” adı verilmiştir.

Doğrulamayı faktör analizinde elde edilen model ile veriler arasındaki uyumun değerlendirilmesinde “CMIN/df” oranı, düzenlenmiş uyum endeksi (AGFI), uyum iyiliği endeksi (GFI), normlaştırılmış uyum endeksi (NFI), artırmalı uyum endeksi (IFI), karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalamalarını karekökü (RMSEA) gibi ölçütler kullanılmaktadır.

Şimşek’e (2007, s. 14) göre, NFI, IFI ve CFI değerlerinin “.90” dan büyük olması, RMR, SRMR ve RMSEA değerlerinin “.08” den küçük olması, “CMIN/df” oranının iki veya ikiden daha küçük değer alması modelin iyi olduğunu göstermektedir. Segars ve Grover (1993) de GFI ve AGFI değerlerinin, “.80” den büyük olması ölçeğin kabul edilebilir uyum iyiliği değerine sahip olduğunu belirtmektedir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan eğitimsel gelişim ölçeğinin faktör yapısı Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Eğitimsel Gelişim Ölçeğine İlişkin DFA Modeli

Şekil 3 incelendiğinde, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda oluşan uyum iliği endeks değerleri, CMIN=634,482, df=451, CMIN/df=1.407, RMSEA=0.047, AGFI= 0.80, GFI=0.82, NFI=0.92, IFI=0.97, CFI=0.97, RMR=0.022 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında Tablo 10'daki ölçütler yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu değerler açısından ölçeğin iyi uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliğini doğruladığını söylemek mümkündür. Faktör analizinde ortaya çıkan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10
Eğitimsel Gelişim Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum İyiliği Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek
p*	.05↔0.1	.01 ↔.05	,000
χ^2/sd	0 ↔ 2	2↔5	1,774
RMSEA	.01 ↔.05	.05↔.08	,047
RMR	.01 ↔.05	.05↔.08	.044
SRMR	.01 ↔.05	.05 ↔.1	,0507
GFI	.90 ↔1.0	.85 ↔ .90	.90
AGFI	.90 ↔1.0	.85 ↔ .90	,871
CFI	.95 ↔1.0	.90 ↔ .95	,945
NFI	.95 ↔1.0	.90 ↔ .95	,910

(Çelik ve Yılmaz, 2009; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Meydan ve Şeşen 2011; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013)

Tablo 10’da sunulan uyum iyiliği değerlerinin öngörülen aralıklarda olması modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermiştir. “Eğitimsel Gelişim Ölçeği” için faktör analizi ile ilgili bütün işlemler yapıldıktan sonra ölçek geliştirme işlemi tamamlanmıştır. Ölçeğin 3 boyutlu ve 27 maddeden oluştuğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular sonucunda, ilin eğitimsel gelişim düzeyini belirlemek üzere geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiç katkı sağlamadı”, “2 =Az katkı sağladı”, “3 = Katkı sağladı”, “4 = Oldukça katkı sağladı”, “5 = Tamamen katkı sağladı” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirilmektedir.

Güvenirlilik, ölçme aracının aynı şartlar altında yinelenildiğinde aynı sonuçları verebilmesidir (Ergin, 1995). Güvenirlilik, duyarlılık, tutarlılık ve kararlılık alt boyutlarından oluşur. Duyarlılık, ölçme aracında bulunan birimlere bağlıdır ve birimlerin arası ne kadar küçük ise ölçme aracı o derece duyarlıdır. Tutarlılık, her maddenin ölçülen özelliğinin, testin tamamının ölçtüğü özelliğe yakın olmasıdır. Kararlılık ise, sonradan yapılan ölçümlerde de benzer sonuçların alınmasıdır (Tezbaşaran, 1997, s. 45). Güvenirlilik katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır ve 1’e yaklaştıkça ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür (Ural ve Kılıç, 2006, s. 286). Bu araştırmada güvenirlilik çalışmaları ile ilgili Cronbach Alpha iç tutarlık ve Test-tekrar test güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır.

Cronbach Alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenirlilik seviyesini göstermektedir. Cronbach Alpha değerinin .70 ve üzerinde olduğunda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 89). Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait hesaplanan güvenirlilik katsayıları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Eğitimsel Gelişim Ölçeği ve Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

<i>Boyutlar</i>	<i>Cronbach Alpha Katsayısı</i>
Eğitim-Öğretim	.906
Yönetim	.902
Özel Öğretim	.914
Ölçeğin Tamamı	.907

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarının güvenirlilik katsayılarının .902-.914 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda, Eğitimsel Gelişim Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “.907” hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçeğin güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Eğitimsel Gelişim Ölçeğinin test-tekrar test güvenirlilik çalışması ilk çalışmaya katılmayan, ilk çalışmadan iki hafta sonra 30 yönetici ve 30 öğretmenden elde edilen veriler ile yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı “.910” olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin zamana karşı tutarlık gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır.

3.3.2. Yönetmelik Yeterlik Ölçeği

Bu araştırmada Aksoy (2012) tarafından okul yöneticilerinin yeterliklerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş Yönetmelik Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Aksoy (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin bu araştırma kapsamında kullanılabilmesi için yazardan izin alınmıştır. Veri toplama aracında yer alan yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş okul müdürleri için yeterlikler ve performans göstergeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracının yazarı, oluşturduğu yönetici yeterlikleri ve performans göstergelerine ilişkin ifadelerin uygunluğu için uzman görüşleri de almıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda bu ölçek üst düzey yöneticilerin yeterliliğini belirlemek için kullanılmıştır. Veri toplama aracında toplam 38 ifade ile üç ayrı yeterlik değerlendirilmektedir. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu okul müdürlerinin yeterlik ölçeği üç boyutlu olduğu görülmektedir. Birinci boyut Kavramsal Yeterlikler, ikinci boyut Teknik Yeterlikler, üçüncü boyut İnsancıl Yeterlikler olarak isimlendirilmiştir. Dolayısıyla ölçek il milli eğitim müdürlerinin kavramsal, teknik ve insancıl yeterliklerini ölçmektedir.

Veri toplama aracı için gerçekleştirilen faktör analizi sonucu ölçeğin öngörüldüğü üzere üç boyut olduğu belirlenmiştir (KMO=0.97 Barlett's Test=17365.13 $p<0.00$). Veri toplama aracında yer alan her bir boyut için hesaplanan Cronbach's Alfa değerleri (0.73 ile 0.98 arasında değişmektedir) ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir ($p>0.60$). Alpha katsayısının 0.8-1.00 arasında ise ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenmektedir (Özdamar, 2002). Bu araştırma kapsamında elde edilen verilere göre, ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise, Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Araştırmadaki Yönetsel Yeterlik Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alpha Katsayısı
Faktör 1	.93
Faktör 2	.88
Faktör 3	.94
Ölçeğin Tamamı	.94

Tablo 12 incelendiğinde, bu araştırma kapsamında ölçeğin tamamı ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları .88-.94 arasında değiştiği görülmektedir. Yönetsel Yeterlik Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “.94” olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, ölçeğin güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel verilerle desteklenmesi ve nicel araştırma sonuçlarının detaylandırılması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla, kapsam, anlaşılabilirlik ve açıklık açısından değerlendirilmek üzere İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli dört öğretim üyesine verilmiştir. Yapılan öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak taslak forma son hâli verilmiştir. Uygulama öncesinde taslak form, içerik, anlaşılabilirlik ve dil açısından iki eğitim yöneticisine uygulanarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son şekli verilen görüşme formunda on adet açık uçlu soru yer almıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şöyledir:

Soru 1: Döneminizde, ilinizde öğrencilerin okula erişimi ve devamı konusunda yapılanları öğrenebilir miyim?

Soru 2: Döneminizde, okulların fiziksel koşulları, alt yapısı ve donanımları konusunda yapılanları belirtir misiniz?

Soru 3: Okul güvenliği konusunda aldığınız karar ve uygulamalardan örnek verebilir misiniz?

Soru 4: İlinizde eğitim- öğretim başarısını artırmaya yönelik çalışmalarınızı öğrenebilir miyim? Ne gibi etkinlikler gerçekleştirdiniz? Özellikle ilinizin ulusal ve merkezi sınav başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz? Başarıyı artırmak için neler yapıyorsunuz?

Soru 5: İlinizde, MEM bünyesinde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini yeterli buluyor musunuz? Mesleki gelişimleri için yaptığımız etkinliklerden bahseder misiniz?

Soru 6: İlinizde yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri nelerdir? Bunları yeterli görüyor musunuz?

Soru 7: İlinizde yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen topluma hizmet uygulamaları nelerdir?

Soru 8: Döneminizde, ilin eğitim harcamalarına ilişkin öncelikleriniz neler oldu?

Soru 9: İlinizde, öğretmenlerin performansından memnun musunuz? Sizin döneminizde, öğretmen motivasyonunu arttırmaya yönelik neler yapıldı?

Soru 10: İlinizde, okul- çevre, okul-toplum ve veli-öğretmen ilişkileri konusunda yapılan çalışmalardan bahseder misiniz?

Soru 11: Eğitimsel karar ve faaliyetlerinizde kritik bir karar verirken nelere dikkat edersiniz? Örneğin, bilimsel verilerden yararlanır mısınız?

Soru 12: Döneminizde gerçekleştirilen ARGE ve proje faaliyetleri hakkında bilgi verebilir misiniz?

Soru 13: İlinizdeki özel öğretim kurumlarının potansiyeli ve eğitimsel faaliyetlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Nitel araştırmalarda geçerlik, belirlenen zaman içerisinde araştırmacı tarafından elde edilen bulguların doğruluğunu saptamak iken; güvenilirlik, farklı araştırmacılarla tutarlığı sağlamaktır (Creswell, 2013: 201). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Mills, 2003: 78). Bu araştırmada da nitel veriler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik çalışmaları yapılmıştır.

İnanandırıcılık (İç Geçerlik): Araştırmanın uygulama sürecinde, tüm görüşmelerde ses kaydı ya da yazılı kayıt alınmıştır. Alınan kayıtlar, katılımcı ile tekrar gözden geçirilerek teyit edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmacı ve başka bir alan uzmanı tarafından değerlendirilerek, ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamalar arasında görüş birliğine varılmıştır. Görüşmeler esnasında nesnel davranmaya özen gösterilmiştir.

Aktarılabirlik (Dış geçerlik): Araştırmada aktarılabirliği sağlamak amacıyla, tüm aşamalar detaylı olarak aktarılmıştır. Elde edilen bulgulara detaylı olarak yer verilerek, derinlemesine ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulmuş; ilgili aktarımlar, sade ve anlaşılır olarak, yorumlamada bulunulmadan verilerek, okuyucuların benzer şekilde anlamaları sağlanmıştır.

Tutarlık (İç Güvenirlik): Güvenirlik hesaplamasında (Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100) formülü kullanılabilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu kapsamda araştırma sürecinde elde edilen veriler alan uzmanı bir araştırmacıyla ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında görüş birliğine varılmıştır. Nitel çalışmalarda kodlama güvenirliğinin en az .80 uyum seviyesinde olması gerekir (Miles ve Huberman, 1994). Kullanılan görüşme formunda, kodlamada görüş birliğinin güvenilir düzeyde (.92) olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanarak, güvenirliğin artması sağlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik): Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla, yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmeleri için saklanmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri “Eğitimsel Gelişim Ölçeği” ve “Yönetsel Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında seçilen illerde belirlenen okullardaki yönetici ve ilde görev yapan şube müdürü ve ilçe milli eğitim müdürlerine Google Formlar üzerinden çevrimiçi olarak ölçekler ulaştırılmıştır. Gerekli açıklamalar yapılmış ve yeterli örneklem sayısı elde edildikten sonra veri toplanması bitirilmiştir. Herhangi bir veri kaybı olmadığından araştırma, 1024 form üzerinden yürütülmüştür. Geçersiz olanlar ayıklanarak analiz yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerin toplanmasında her bir bölgeyi temsil edecek 10 il belirlenmiş ve bu illerin milli eğitim müdürleriyle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın planlandığı aşamada Korona Virüs (Covid-19) salgını vakalarının görülmesi (Mart, 2020) ile tüm toplumda bulaşmanın önüne geçilmesi nedeniyle resmi makamlar tarafından fiziki-sosyal yakınlığa kısıtlamalar getirilmiştir. Bu durumda araştırma ilk planlandığında yapılması düşünülen yüz yüze görüşmelerin bazılarının yapılamayacağı, bunun yerine online görüşmeler olacağı ve ses kaydı alınması gerektiği hakkında konuşulmuştur. İl milli eğitim müdürlerine yapılan çalışmada sorulacak sorulara dair bilgilendirme yapılmıştır. İl milli eğitim müdürlerinin ikisi ile yüz yüze görüşülmüş diğer il milli eğitim müdürleriyle online görüşmeler için uygun oldukları gün ve saatler belirlenmiş ve yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bire bir yapılan görüşmeler yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Görüşmede ses kaydının alınmasını istemeyen katılımcılardan görüşme esnasında yazılı notlar alınmıştır.

Görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla kullanılan yöntemlerden birisi de uzun süreli etkileşimle güven ortamının oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 289). Bu bağlamda, yapılan görüşmelerin süresi imkânlar dâhilinde uzatılarak ve yapılan görüşmenin teyidi yapılarak geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. Alınan kayıtlar, yazıya dönüştürülerek, betimsel içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın her aşamasında nesnel davranmaya özen gösterilmiştir.

Güvenirlilik hesaplamasında (Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100) formülü kullanılabilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu kapsamda araştırma sürecinde elde edilen veriler alanında uzman bir araştırmacıyla ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Nitel çalışmalarda kodlama güvenirliliğinin en az .80 uyum seviyesinde olması gerekir (Miles ve Huberman, 1994). Kullanılan görüşme formunda, kodlamada görüş birliğinin güvenilir düzeyde (.92) olduğu görülmüştür. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla betimsel tanımlamalar ve doğrudan alıntılar, sade ve anlaşılır olarak, yorumlamada bulunulmadan verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel istatistikî analizlere tabi tutulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın nicel verileri için, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar t-testi, Pearson's korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılırken; nitel veriler için de içerik analizi

tekniklerinden frekans analizi ve kategorisel analiz yapılmıştır. Bu araştırmada sekiz farklı alt probleme yanıt aranmıştır.

Elde edilen veriler, SPSS 22,0 istatistik paket programı kullanılarak hesaplanmış ve değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla, ortalama, medyan, mod, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için bağımsız gruplar t-testi yapılırken; görev unvanı, mesleki kıdem ve görev bölgesi değişkenleri için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı farklılığın olması durumunda ise belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey HSD testi yapılırken, yönetsel yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişim düzeyi arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için de Pearson's Korelasyon Analizi ve regresyon analizi yapılmıştır. Veriler $p < .05$ anlamlılık düzeyinde sınanmıştır. Ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirlerine yakın olmaları da verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: 42). Veriler normal dağılım gösterdiğinden araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları, Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Normallik Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Medyan</i>	<i>Mod</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Kavramsal Yeterlik	4,48	4,83	5	-1,41	1,09
Teknik Yeterlik	4,21	4,28	5	-,22	-,41
İnsancıl Yeterlik	4,40	4,42	5	-,38	-,70
Yönetsel yeterlik (Genel Toplam)	4,22	4,17	5	-,69	-,05
Eğitim Öğretim	4,35	4,38	5	-,75	,87
Yönetim	4,54	4,89	5	-1,55	1,69
Özel öğretim	4,32	4,50	5	-1,36	1,87
Eğitimsel Gelişim (Genel Toplam)	4,43	4,60	5	-1,67	1,07

Tablo 13 incelendiğinde, tek değişkenli normallik için görülen çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile 2 arasında olması, ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirlerine yakınlığı veri setinin normalliği sağladığını göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile 2 arasında kalması dağılımın normalliği sağladığı şeklinde yorumlanmaktadır (George ve Mallery, 2016: 369). Ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirlerine yakın olmaları da verilerin normal dağıldığını göstermektedir

(Büyüköztürk, 2011: 42). Aritmetik ortalama sonuçlarının değerlendirilmesinde Tablo 14'teki değerlendirme aralıkları ve düzeyleri kullanılmıştır.

Tablo 14

Aritmetik Ortalama Sonuçlarının Değerlendirme Aralıkları ve Düzeyleri

Aralık Değeri	Aralık Düzeyi
1.00-1.80	Çok Düşük
1.81-2.60	Düşük
2.61-3.40	Orta
3.41-4.20	Yüksek
4.21-5.00	Çok Yüksek

(Büyüköztürk, 2011: 32)

Tablo 14 incelendiğinde, aritmetik ortalamaların sonuçlarının değerlendirme aralıklarının “çok düşük” ve “çok yüksek” aralığında değerlendirildiği görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde dikkate alınan korelasyon katsayısı değeri ve düzeyini belirlemek amacıyla Tablo 15'teki aralık değerleri ve düzeyleri kullanılmıştır.

Tablo 15

Değişkenler Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesindeki Korelasyon Katsayı Değerleri ve Düzeyleri

Korelasyon Katsayısı Değeri	Aralık Düzeyi
.00-.29	Düşük
.30-.69	Orta
.70-1.00	Yüksek

(Büyüköztürk, 2011: 32)

Tablo 15'teki değerlere bakıldığında, değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde, “düşük”, “orta” ve “yüksek” düzeyleri kullanılmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin yorumlanması sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler, frekans ve kategorisel içerik analizine tabi tutulmuştur. Frekans analizi, incelenen öğelerin tekrar etme sıklığının sayısal olarak ölçülmesi şeklinde tanımlanırken; kategorisel analiz, ifadelerin kategoriler haline getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bilgin, 2006: 18-19).

Nitel verilerin analizinde, öncelikle verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların ortaya konması ve

yorumlanması etkinliklerine yer verilmiştir. Veriler, ham veri olarak Microsoft Word yazı işleme programıyla metne dönüştürülmüştür. Kodlama yapılmadan önce iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı dikkatlice okunmuş ve araştırma bulguları her bir soru temelinde analiz edilmiştir. Daha sonra yapılan analiz sonucunda tema-kategori-kod örüntüleri hazırlanarak bulgular elde edilmiş ve elde edilen bulgular, temalar çerçevesinde açıklanarak yorumlanmıştır.

Bu araştırmada amaca uygun olduğu düşünülen içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi, metin içerisindeki değişkenleri belirlemek amacıyla tarafsız bir şekilde, sistemli olarak sayısallaştırmanın kullanıldığı bir analiz yöntemidir (Wimmer ve Dominick, 2000: 135–136). İçerik analizi, verilerin kavramlar halinde, olguları ortaya çıkarabilecek şekilde temalar oluşturulmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 81). Elde edilen veriler, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların ortaya konması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilerek, tema-alt tema örüntüleri şeklinde hazırlanarak verilmiştir.

Analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular, temalar çerçevesinde açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan il milli eğitim müdürleri Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10 şeklinde kodlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerinden yola çıkılarak, kullanılan ölçek maddeleri ve görüşme formuna verilen cevaplara ilişkin yapılan istatistiksel analizlere tablolar halinde yer verilerek, benzer ve farklı araştırma bulgularıyla karşılaştırmalar, yorumlamalar yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi nedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri; yöneticilere uygulanan “yönetsel yeterlik ölçeği” ile elde edilmiş olup, elde edilen veriler aritmetik ortalama ve standart sapma analizlerine tabi tutularak, alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiş, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Analiz sonuçları Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

İl Milli Eğitim Müdürlerinin Yönetsel Yeterlik Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları

	Örneklem Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (ss.)
Yönetsel Yeterlik Düzeyi (Genel Toplam)	1024	2,75	1,19
Boyutlar Kavramsal yeterlik	1024	2,71	1,31
Teknik Yeterlik	1024	2,74	1,21
İnsancıl Yeterlik	1024	2,76	1,19

*p<.05

Tablo 16’daki verilere bakıldığında, katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterliğine ilişkin algı düzeyi genel toplamda $\bar{X}=2,75$ değerinde bulunurken, boyutlar bazında; “kavramsal yeterlik” için $\bar{X}=2,71$, “teknik yeterlik” için $\bar{X}=2,74$ ve “insancıl yeterlik” için de $\bar{X}=2,76$ değerinde bulunmuştur.

Bu değerlere göre; katılımcıların, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterliliğine ilişkin algı düzeyi hem genel toplamda ($\bar{X}=2.75$) hem de bütün boyutlar bazında “orta” düzeyde bulunmuştur. Boyutlar bazında alınan değerlerin birbirine çok yakın olduğu ve “insancıl yeterlik”in çok küçük farkla öne çıktığı görülmektedir.

Bu bulguya dayalı olarak, milli eğitim müdürlerinin sistemde bulunan diğer görevliler ve astlarının birçoğu ile uzun süreli bir etkileşimde bulunma imkânının olmaması, kısa süreli gerçekleşen etkileşimde; diğer yeterliklerinden önce insan ilişkileri konusundaki tutumunun öne çıkmasına ve bu doğrultuda bir ilk izlenim bırakmasına neden olduğu söylenebilir.

Bu sonuç, literatürdeki benzer araştırmalarla karşılaştırıldığında; bu konuda fazla bir çalışmanın olmadığı, sadece Ağar (2019) tarafından yapılmış olan bir çalışmanın olduğu görülmektedir. Ağar (2019) tarafından yapılan “il milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri, seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi” konulu çalışmada; benzer şekilde, il milli eğitim müdürleri kendilerini iletişim, insan ilişkileri ve mesleki yeterlik yönünden güçlü bulmuştur. Bu sonuç, çalışmanın bulguları ile desteklenmektedir.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi; katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev unvanı ve görev bölgesi) açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri; cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için bağımsız gruplar t-testi; görev, mesleki kıdem ve görev bölgesi değişkenleri için de tek yönlü varyans analizi (Anova) ile çözümlenmiş, alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş, yorumlanmış ve tartışılmıştır.

a) Cinsiyet Değişkeni Açısından

Bu değişken açısından yapılan analiz sonuçları Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Yönetsel Yeterlik Düzeyinin “Cinsiyet” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-testi)

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss.</i>	<i>t</i>	<i>sd.</i>	<i>p</i>																																						
Yönetsel Yeterlik Düzeyi (Genel Toplam)	Erkek	841	2,71	1,22	,687	1024	,60																																						
	Kadın	183	2,74	1,24				Boyutlar	Kavramsal Yeterlik	Erkek	841	2,72	1,17	,687	1024	,54		Kadın	183	2,76	1,20		Teknik Yeterlik	Erkek	841	2,70	1,29	,489	1024	,93		Kadın	183	2,71	1,32		İnsancıl Yeterlik	Erkek	841	2,72	1,20	,807	1024	,50	
Boyutlar	Kavramsal Yeterlik	Erkek	841	2,72	1,17	,687	1024		,54																																				
		Kadın	183	2,76	1,20						Teknik Yeterlik	Erkek	841	2,70	1,29	,489	1024	,93		Kadın	183	2,71	1,32		İnsancıl Yeterlik	Erkek	841	2,72	1,20	,807	1024	,50		Kadın	183	2,77	1,22								
		Teknik Yeterlik	Erkek	841	2,70	1,29	,489		1024	,93																																			
		Kadın	183	2,71	1,32						İnsancıl Yeterlik	Erkek	841	2,72	1,20	,807	1024	,50		Kadın	183	2,77	1,22																						
		İnsancıl Yeterlik	Erkek	841	2,72	1,20	,807		1024	,50																																			
		Kadın	183	2,77	1,22																																								

*p<.05

Tablo 17'deki verilere bakıldığında, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyine ilişkin katılımcıların algısı, “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların cinsiyet açısından yönetsel yeterlik algı düzeyleri genel toplamda erkeklerde $\bar{X}=2,71$ iken, kadınlarda $\bar{X}=2,74$ değerinde bulunmuştur. Bu değerlere göre erkek ve kadın katılımcıların yönetsel yeterlik algı düzeyi, hem genel toplamda ($\bar{X}=2,71$) hem de bütün boyutlarda “orta” düzeyde bulunmuştur. Boyutlar bazında bakıldığında ise “insancıl yeterlik” düzeyi; hem erkeklerde ($\bar{X}=2,72$) hem de kadınlarda ($\bar{X}=2,77$), diğer boyutlara göre görece daha yüksek değerde bulunmuştur.

b) Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından

Bu değişken açısından yapılan analiz sonuçları Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18

Yönetsel Yeterlik Düzeyinin “Öğrenim Durumu” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-testi)

	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss.</i>	<i>t</i>	<i>sd.</i>	<i>p</i>
Yönetsel Yeterlik Düzeyi (Genel Toplam)	Lisans	756	2,74	1,22	1,49	1024	,76
	Lisansüstü	268	2,72	1,23			
Kavramsal Yeterlik	Lisans	756	2,76	1,18	0,30	1024	,63
	Lisansüstü	268	2,72	1,20			
Teknik Yeterlik	Lisans	756	2,71	1,32	1,81	1024	,96
	Lisansüstü	268	2,71	1,28			
İnsancıl Yeterlik	Lisans	756	2,76	1,21	1,16	1024	,90
	Lisansüstü	268	2,75	1,21			

* $p<.05$

Tablo 18'deki sonuçlara göre katılımcıların yönetsel yeterlik algı düzeyinde, “öğrenim durumu” değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Katılımcıların yönetsel yeterlik algı düzeyleri “genel toplamda” lisans mezunlarında $\bar{X}=2,74$ iken, lisansüstü mezunlarında $\bar{X}=2,72$ değerlerinde bulunmuştur. Bu değişken açısından yapılan analizlerin tamamında; lisansüstü öğrenime sahip olanlar, lisans öğrenime sahip olanlara göre il milli eğitim müdürlerini daha düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Katılımcıların yönetsel yeterlik algı düzeyi, tüm boyutlarda hem lisans hem de lisansüstü mezunlarında “orta” düzeyde değer

alırken; boyutlar açısından “insancıl yeterlik” boyutunun aldığı değer, diğer boyutlara göre görece daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

c) Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından

Bu değişkenin verileri, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Tukey HSD testine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

Yöneltil Yeterlik Algısının “Mesleki Kıdem” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

(ANOVA testi)

Ölçek/Boyut	Kıdem	n	X	Ss	F	p	Fark	η^2
Yöneltil Yeterlik Düzeyi (Genel Toplam)	(a) 1-5 yıl	113	2,86	1,31	3,05	,018	b-e	,010
	(b) 6-10 yıl	153	2,49	1,21				
	(c) 11-15 yıl	276	2,79	1,26				
	(d) 16-20yıl	290	2,65	1,18				
	(e)21yılıüstü	194	2,90	1,23				
Kavramsal Yeterlik	(a) 1-5 yıl	113	2,82	1,25	2,70	,029*	b-e	,010
	(b) 6-10 yıl	153	2,52	1,16				
	(c) 11-15 yıl	276	2,80	1,22				
	(d) 16-20yıl	290	2,67	1,14				
	(e)21yılıüstü	194	2,90	1,18				
Teknik Yeterlik	(a) 1-5 yıl	113	2,87	1,39	3,23	,012*	b-e	,012
	(b) 6-10 yıl	153	2,46	1,27				
	(c) 11-15 yıl	276	2,75	1,34				
	(d) 16-20yıl	290	2,61	1,25				
	(e)21yılıüstü	194	2,89	1,30				
İnsancıl Yeterlik	(a) 1-5 yıl	113	2,89	1,29	3,24	,012*	b-e	,12
	(b) 6-10 yıl	153	2,49	1,22				
	(c) 11-15 yıl	276	2,82	1,22				
	(d) 16-20yıl	290	2,69	1,15				
	(e)21yılıüstü	194	2,89	1,21				

*p<.05

Tablodaki 19’daki verilere göre; katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin yöneltil yeterlik algı düzeyi, “mesleki kıdem” açısından anlamlı bulunmuştur (p<.05).

Bu kapsamda katılımcıların yöneltil yeterlik algı düzeyleri genel toplamda $\bar{X}=2,49$ ile $\bar{X}=2,90$ arasında değer alırken; “kavramsal yeterlik” boyutunda $\bar{X}=2,52$ ile $\bar{X}=2,90$ arasında, “teknik yeterlik” boyutunda $\bar{X}=2,46$ ile $\bar{X}=2,89$ arasında, “insancıl yeterlik” boyutunda ise $\bar{X}=2,49$ ile $\bar{X}=2,89$ arasında değer almıştır.

Bu değerlere bakıldığında; katılımcılar, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterliklerini hem genel toplamda hem de boyutlar bazında “orta” düzeyde değerlendirmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda hem genel toplamda hem de boyutlarda sadece 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdemler arasında anlamlı fark bulunmuştur. 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcılar, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterliklerini, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara göre daha yetersiz bulmuşlardır.

Kıdem değişkeninin yönetsel yeterlik üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare ($\eta^2=.010$) hesaplaması yapılmıştır. Buna göre il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik puanlarına ait toplam varyansın %1'nin kıdem değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir ($t(1024)=2.70, p<.05$).

ç) Görev Unvanı Değişkeni Açısından

Bu değişken açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20

Yasal Güç Elde Etme İsteğinin “Görev Unvanı” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA testi)

	<i>Görev Unvanı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>	η^2
Yöneltil Yeterlik (Genel Toplam)	(a) İlçe Müdürü	33	2,77	1,10	1,4 7	,10		
	(b) Şube Müdürü	122	2,64	1,16				
	(c) Okul Müdür	869	2,65	1,26				
Kavramsal Yeterlik	(a) İlçe Müdürü	33	2,82	1,11	0,9 8	,82		
	(b) Şube Müdürü	122	2,71	1,10				
	(c) Okul Müdür	869	2,75	1,22				
<i>Boyutlar</i> Teknik Yeterlik	(a) İlçe Müdürü	33	2,56	1,15	3,3 1	,03	2-3	0,10
	(b) Şube Müdürü	122	2,54	1,27				
	(c) Okul Müdür	869	2,77	1,32				
İnsancıl Yeterlik	(a) İlçe Müdürü	33	2,61	1,05	1,1 0	,04		
	(b) Şube Müdürü	122	2,68	1,13				
	(c) Okul Müdür	869	2,79	1,24				

* $p<.05$

Tablodaki 20’deki verilere göre; katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik algı düzeyi, “görev unvanı” açısından sadece teknik yeterlik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu kapsamda katılımcıların yönetsel yeterlik algı düzeyleri genel toplamda $\bar{X}=2,64$ ile $\bar{X}=2,77$ arasında değer alırken; “kavramsal yeterlik” boyutunda $\bar{X}=2,71$ ile $\bar{X}=2,82$ arasında, “teknik yeterlik”

boyutunda $\bar{X}=2,54$ ile $\bar{X}=2,77$ arasında, “insancıl yeterlik” boyutunda ise $\bar{X}=2,61$ ile $\bar{X}=2,79$ arasında değer almıştır.

Bu değerlere bakıldığında; katılımcılar, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterliklerini hem genel toplamda hem de boyutlar bazında “orta” düzeyde değerlendirmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda, sadece teknik yeterlik boyutunda şube müdürü ile okul müdürü katılımcılar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Teknik yeterlik boyutunda okul müdürü olarak görev yapan katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterliğine ilişkin aritmetik ortalamaları yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan eta-kare ($\eta^2=.010$) değeri, kıdem değişkeninin teknik yeterlik üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

d) Görev Bölgesi Değişkeni Açısından

Bu değişken açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21

Yönetsel Yeterlik Algısının “Görev Bölgesi” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA testi)

Ölçek/Boyut	Bölge	n	Ss	F	p	
Yönetsel Yeterlik Düzeyi (Genel Toplam)	(a) Doğu A.	200	2,86	1,31	3,05	23,5
	(b) Güneydoğu	162	2,49	1,21		
	(c) Ege	165	2,79	1,26		
	(d) Akdeniz	136	2,65	1,18		
	(e) Marmara	203	2,90	1,23		
	(f) İç Anadolu	88	2,54	1,23		
	(g) Karadeniz	70	2,90	1,23		
Yönetsel Yeterlik Kavramsal yeterlik	(a) Doğu A.	200	2.90	1.23	1.74	.108
	(b) Güneydoğu	162	2.66	1.09		
	(c) Ege	165	2.80	1.24		
	(d) Akdeniz	136	2.64	1.17		
	(e) Marmara	203	2.72	1.23		
	(f) İç Anadolu	88	2.52	1.09		
	(g) Karadeniz	70	2.93	1.11		
Yönetsel Yeterlik Teknik Yeterlik	(a) Doğu A.	200	2.90	1.33	1.82	.090
	(b) Güneydoğu	162	2.62	1.22		
	(c) Ege	165	2.75	1.36		
	(d) Akdeniz	136	2.56	1.31		
	(e) Marmara	203	2.68	1.35		
	(f) İç Anadolu	88	2.49	1.19		
	(g) Karadeniz	70	2.88	1.25		
İnsancıl	(a) Doğu A.	200	2.92	1.27	1.40	.208

Yeterlik	(b) Güneydoğu	162	2.66	1.12
	(c) Ege	165	2.79	1.27
	(d) Akdeniz	136	2.66	1.20
	(e) Marmara	203	2.76	1.22
	(f) İç Anadolu	88	2.56	1.10
	(g) Karadeniz	70	2.88	1.20

*p<.05

Tablo 21'deki sonuçlara göre katılımcıların yönetsel yeterlik algı düzeyinde, “görev bölgesi” değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır (p>.05).

Katılımcıların yönetsel yeterlik algı düzeyleri “genel toplamda” Doğu Anadolu Bölgesi'nde ($\bar{X}=2,86$), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,49$), Ege Bölgesinde ($\bar{X}=2,79$), Akdeniz Bölgesi ($\bar{X}=2,65$), Marmara Bölgesi ($\bar{X}=2,90$), İç Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,54$) ve Karadeniz Bölgesi ($\bar{X}=2,90$) değerinde bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında; katılımcılar, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterliklerini hem genel toplamda hem de boyutlar bazında “orta” düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu değişken açısından yapılan analizlerde; Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki ve İç Anadolu Bölgesi'ndeki katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik puan ortalamaları daha düşük bulunmuştur.

e) İl Milli Eğitim Müdürlerinin Demografik Değişkenleri Açısından

Demografik değişkenler açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 22

İl Milli Eğitim Müdürlerinin Demografik Değişkenleri Açısından Yeterlik Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdemi	Yöneticilik Kıdemi	MEM Kıdemi	İldeki MEM Görev Süresi	Genel Yeterlik Düzeyi \bar{X}	Kavram Yeterlik \bar{X}	Teknik Yeterlik \bar{X}	İnsancıl Yeterlik \bar{X}
Malatya	E	YL	27	15	8	7	2,86	2.90	2.90	2.92
Şırnak	K	YL	37	34	2	2	2,40	2.63	2.64	2.70
Diyarbakır	E	Dr	24	11	2	2	2,58	2,69	2,60	2,62
İzmir	E	Dr	20	10	4	2	2,83	2.84	2.73	2.77
Muğla	K	L	31	20	10	3	2,75	2,76	2,77	2,81
Mersin	E	L	31	29	7	7	2,65	2.64	2.56	2.66
Edirne	E	Dr	33	15	5	5	2,96	2.74	2.70	2.72
Sakarya	K	YL	26	6	5	3	2,84	2,70	2,66	2,80
Nevşehir	E	L	28	15	4	4	2,54	2.52	2.49	2.56
Amasya	E	Dr	20	5	3	3	2,90	2.93	2.88	2.88

Tablo 22’de, il milli eğitim müdürlerinin demografik özellikleri açısından yeterlik düzeyi hakkında katılımcı görüşlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Bu verilere göre katılımcılar; erkek müdürleri, kadınlara göre ($\bar{X}= 2,96-E$, $\bar{X}=2,90-E$, $\bar{X}=2,86-E$, $\bar{X}=2,84-K$, $\bar{X}=2,75-K$); lisansüstü öğrenime sahip olanları, lisans öğrenimine sahip olanlara göre daha yüksek puanla ($\bar{X}= 2,96-Dr$ $\bar{X}=2,90-Dr$, $\bar{X}=2,86-Dr$, $\bar{X}=2,86-YL$, $\bar{X}=2,75-L$) değerlendirmişlerdir. Yönetmelik yeterlik açısından, mesleki ve yöneticilik kıdemi lehine belirgin bir fark ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla kıdem değişkeninin yönetmelik yeterliği betimlemede güçlü bir faktör olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar, yönetmelik yeterlik düzeyini boyutlar bazında; kavramsal yeterlik açısından ilk üç sırada Amasya ($\bar{X}=2,93$), Malatya ($\bar{X}= 2,90$) ve İzmir ($\bar{X}=2,84$), teknik yeterlik açısından; Malatya ($\bar{X}= 2,90$), Amasya ($\bar{X}= 2,88$) ve Muğla ($\bar{X}= 2,77$), insancıl yeterlik açısından ise Malatya ($\bar{X}=2,92$), Amasya ($\bar{X}= 2,88$) ve Muğla ($\bar{X}=2,81$) il milli eğitim müdürlerini yüksek puanla değerlendirmişlerdir.

Bu değerlere göre Malatya ve Amasya il milli eğitim müdürleri, yönetmelik yeterlik düzeyi açısından; her üç boyutta da yüksek değer almışlardır. Bu illerde görev yapan müdürlerin, erkek cinsiyetine ve lisansüstü öğrenime sahip oldukları, mesleki ve yöneticilik kıdemi açısından diğerlerinden daha az hizmet yılına sahip oldukları görülürken, Muğla il milli eğitim müdürünün, diğer müdürlerin hepsinden hem mesleki hem de yöneticilik kıdemi açısından daha fazla hizmet süresine sahip olduğu ve kadın olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre il milli eğitim müdürlerinin yönetmelik yeterliklerini belirlemede; cinsiyet ve öğrenim düzeyinin, mesleki ve yöneticilik kıdemine göre daha belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında, il milli eğitim müdürlerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik fazla bir çalışmanın olmaması nedeniyle, araştırmanın sonuçlarını benzer çalışma bulgularıyla tartışma imkânı sınırlı kalmaktadır.

Yerli literatür incelendiğinde, Açıkalın (1977) tarafından yapılan "Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlikleri", Bursalıoğlu (1981) tarafından yapılan "Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri", Kuşuoğlu (1997) tarafından yapılan "Eğitim Yöneticisinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performans Bakımından Üstleri ve

Astlarınca Değerlendirilmesi”, Çınar (2004) tarafından yapılan “Bilgi Yönetiminde Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri” (Malatya Örneği), Kılınçkaya (2013) tarafından yapılan “İl Milli Eğitim Müdürleri’nin Stratejik Liderlik Özellikleri” ve Ağar (2019) tarafından yapılan “İl Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlikleri, Seçilmesi, Atanması Ve Yetiştirilmesi” konulu çalışmaların olduğu görülmektedir.

Bu çalışmalardan Açıklan, Bursalıoğlu ve Ağar tarafından yapılan araştırmalar kuramsal nitelikli olması nedeniyle demografik değişkenlere yer verilmemiştir. Diğer araştırmalara bakıldığında; Kuşuoğlu (1997)’nin çalışmasında eğitim yöneticilerinin, yönetim süreçlerinde gösterdikleri performans ile hem üst düzey hem de alt düzey yöneticiler açısından eğitim yönetimi alanında eğitim almış olmak değişkeni arasında; Çınar’ın (2004) araştırmasında, bilgi yönetiminde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri ile 1- 5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında; Kılınçkaya’nın (2013) çalışmasında ise il milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan bölüm, görev ve aldıkları hizmetiçi eğitim sayısı değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Bu sonuçlar, araştırmanın il milli eğitim müdürlerinin yeterliklerine ilişkin görüş belirten katılımcıların görev unvanı ve kıdem değişkenleri arasındaki anlamlı farkı destekler niteliktedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Bir ilin eğitimsel gelişimine ilişkin göstergeler nelerdir?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri; MEB VE TÜİK istatistikleri ile ilin stratejik planları ve ARGE bültenlerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler niceliksel ve niteliksel göstergeler şeklinde tablolaştırılarak, değişim oranı yüzdesi hesaplamasına tabi tutularak analiz edilmiştir.

a) İllerin Eğitim Durumuna İlişkin Nicel Göstergeler

Bu bölümde il milli eğitim müdürlerinin görev süreleri kapsamında; illerdeki kurum, öğrenci, öğretmen, okullaşma oranı, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim, sanatsal ve kültürel etkinliklere ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.

Elde edilen veriler, değişim oranı hesaplamasına tabi tutularak tablolaştırılmış ve alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Tablo 23

Kurum Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Dönem	Okul/ Kurum Sayısı					
		Resmi	Değişim Oranı (%)	Özel	Değişim Oranı (%)	Genel toplam	Değişim Oranı (%)
Malatya	2013/2014	634	5	69	78	703	13
	2019/2020	672		123		795	
Şırnak	2017/2018	518	25	22	68	540	27
	2020/2021	648		37		685	
Diyarbakır	2018/2019	1658	9	126	159	1784	20
	2020/2021	1814		327		2141	
Amasya	2017/2018	284	23	22	131	306	30
	2019/2020	348		51		399	
Mersin	2013/2014	1057	10	54	88	1111	14
	2020/2021	1159		102		1261	
Muğla	2017/2018	705	8	83	112	788	19
	2020/2021	762		176		938	
Nevşehir	2015/2016	276	9	28	78	304	15
	2020/2021	300		50		350	
İzmir	2015/2016	1990	27	348	57	2318	33
	2020/2021	2545		549		3094	
Sakarya	2016/2017	643	27	78	94	721	33
	2020/2021	820		152		962	
Edirne	2016/2017	453	12	76	46	529	16
	2020/2021	506		111		617	

MEB istatistikleri 2021

Tablo 23'te, il milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları dönemde, illerindeki okul/kurum sayısına ve değişim oranına ilişkin veriler yer almaktadır. Bu verilere göre araştırma kapsamındaki bütün illerde okul/kurum sayısında bir artış olmuştur. Artışın oranı illere göre değişiklik göstermekle birlikte; İzmir (%33), Sakarya (%33) ve Şırnak (%27) illerinde daha yüksek; Malatya (%13) ve Mersin (%14) illerinde ise diğerlerine göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Okul/kurum sayısındaki değişim oranına resmi ve özel açıdan bakıldığında; bütün illerde özel okullardaki artış oranının, resmi okullardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 24

Derslik Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Dönem	Derslik Sayısı								N	Değişim Oranı (%)
		Okul Öncesi		İlköğretim		Ortaöğretim		Toplam			
		Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel		
Malatya	2013/2014	144	97	4207	280	1697	157	5748	534	6582	18
	2019/2020	261	206	4188	424	2007	695	6456	1325	7781	
Şırnak	2017/2018	195	15	2850	54	978	160	4023	229	4252	28
	2020/2021	419	29	3358	296	1199	183	4976	508	5484	
Diyarbakır	2018/2019	447	160	9103	1054	3268	750	12818	2434	15252	21
	2020/2021	914	424	10044	1300	4012	1895	14960	3719	18589	
Amasya	2017/2018	65	8	1050	195	1120	98	2335	301	2536	20
	2019/2020	155	96	1483	294	1636	308	3574	898	3056	
Mersin	2013/2014	240	121	5100	425	4800	550	10140	1096	11236	36
	2021/2021	722	264	7206	946	5454	848	13306	2058	15364	
Muğla	2017/2018	162	194	3700	550	2100	350	6150	1094	7244	30
	2020/2021	316	284	4500	700	3000	500	8000	1484	9484	
Nevşehir	2015/2016	45	38	1300	110	1050	70	2395	192	2587	30
	2020/2021	180	52	1498	254	1118	196	2776	482	3388	
İzmir	2015/2016	558	324	10368	1088	7568	1276	19494	2864	22358	33
	2020/2021	982	841	15154	1812	9144	1548	25250	4101	29941	
Sakarya	2016/2017	174	128	3872	328	2344	450	6390	906	7296	28
	2020/2021	318	258	4138	624	3214	816	7664	1698	9368	
Edirne	2016/2017	99	48	1366	112	450	108	1915	268	2183	33
	2020/2021	198	104	1500	260	748	184	2446	548	2904	

MEB istatistikleri 2021

Tablo 24'teki verilere bakıldığında; araştırma kapsamındaki tüm illerin derslik sayılarında bir artışın olduğu görülmektedir. Artış oranı %18 ile %36 arasında değişiklik göstermektedir. İller bazında bakıldığında; Mersin (%36), İzmir (%33) ve Edirne (%33) illerinde artış oranının diğerlerine göre daha yüksek, Malatya (%18), Amasya (%20) ve Diyarbakır (%21) illerinde ise artış oranının daha düşük olduğu görülmektedir.

İllerin kurum sayısındaki artış oranı ile derslik sayısındaki artış oranı verileri karşılaştırıldığında iller bazında paralel bir durum olmadığı görülmektedir. Bu verilere göre Edirne, Mersin ve İzmir illerindeki derslik artış oranının, çok derslikli okulların yapılmış olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Tablo 25

Öğrenci Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Dönem	Öğrenci Sayısı									Değişim Oranı %
		Okul Öncesi		İlköğretim		Ortaöğretim		Toplam		N	
		Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel		
Malatya	2013/2014	10558	507	106236	2811	47731	1680	164525	4998	169550	9
	2019/2020	11904	2842	101756	6819	54641	7494	168301	17155	185456	
Şırnak	2017/2018	13307	177	109885	428	40062	2979	163254	3584	166838	-1
	2020/2021	12461	121	99519	950	46725	6878	158705	7949	166654	
Diyarbakır	2018/2019	53189	2196	301548	12613	123690	12488	478427	27297	505724	-2
	2020/2021	40185	1578	290440	11047	140793	15201	471418	27826	499244	
Amasya	2017/2018	5386	1195	33562	1537	22296	1072	61244	3804	65048	-3
	2019/2020	5391	1344	32632	2388	20208	1186	58231	4918	63149	
Mersin	2013/2014	32023	1363	233842	6980	93081	4689	358946	13032	371978	15
	2021/2021	31788	3568	241327	12811	125692	14427	398807	30806	429613	
Muğla	2017/2018	13159	3596	89064	7708	50118	5474	152341	16778	169119	0.5
	2020/2021	10992	2977	87740	8211	54612	5555	153344	16743	170087	
Nevşehir	2015/2016	5215	574	33803	1965	18342	1757	57360	4296	61656	-1
	2020/2021	5265	646	32333	1992	19230	2081	56828	4719	61547	
İzmir	2015/2016	44727	14917	416096	32413	245791	24595	706614	71925	778539	1
	2020/2021	34162	14956	413679	38309	257619	25829	705460	79094	784554	
Sakarya	2016/2017	13277	2746	110614	7097	68402	4131	192293	13974	206267	-1
	2020/2021	11246	1995	108516	7845	70673	5637	190435	15477	205912	
Edirne	2016/2017	4614	910	32391	1840	18123	1558	55128	4308	59436	-1
	2020/2021	4184	791	30565	4431	17346	1739	52095	6961	59056	

MEB istatistikleri 2021

Tablo 25'te, il milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları dönemde ildeki öğrenci sayısına ilişkin değerler yer almaktadır. Bu değerlere bakıldığında Malatya (%9), Mersin (%15), Muğla (%0,5) ve İzmir (%1) illerinin öğrenci sayılarında artış görülmektedir. Şırnak (%-1), Diyarbakır (%-2), Amasya (%-3), Nevşehir (%-1), Sakarya (%-1) ve Edirne (%-1) illerinin öğrenci sayılarında ise azalış görülmektedir. En çok öğrenci sayısının artış gösterdiği il Mersin, en çok öğrenci sayısının azalış gösterdiği il ise Amasya'dır. Tablo 27 genel olarak incelendiğinde Mersin ve Malatya illeri dışında öğrenci sayısında çok fazla bir değişimin olmadığı ifade edilebilir. Bir ilin öğrenci sayısı o ilin coğrafik özellikleri, öğrenim çağındaki çağ nüfusu, ildeki kurum sayısı, göç durumu, öğrencilerin okullaşma oranları vb. birçok faktörden etkilendiği için ufak değişikliklerin olabileceği söylenebilir.

Tablo 26

Öğretmen Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Dönem	Öğretmen Sayısı								N	Değişim Oranı %
		Okul Öncesi		İlköğretim		Ortaöğretim		Toplam			
		Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel		
Malatya	2013/2014	150	110	5575	485	3890	290	9615	885	10500	27
	2019/2020	250	172	6500	700	5250	500	12000	1372	13372	
Şırnak	2017/2018	110	36	2550	195	2000	120	4660	351	5011	32
	2020/2021	150	86	3500	330	2850	200	6500	616	7116	
Diyarbakır	2018/2019	370	185	10025	950	9500	850	19895	1985	21880	12
	2020/2021	550	277	12150	1200	11000	1000	23700	2477	26177	
Amasya	2017/2018	85	55	1680	80	1500	105	3265	340	3605	30
	2019/2020	120	83	1900	220	1780	140	3800	443	4243	
Mersin	2013/2014	450	195	10500	1020	9400	750	20350	1965	22315	30
	2021/2021	720	381	13480	1400	11000	1100	25200	2881	28081	
Muğla	2017/2018	180	110	4850	490	4750	440	9780	1040	10820	30
	2020/2021	250	147	6250	630	6000	600	12500	1377	13877	
Nevşehir	2015/2016	70	34	1550	110	1445	90	3065	234	3299	30
	2020/2021	110	52	2000	180	1810	150	3920	382	4302	
İzmir	2015/2016	1070	440	19600	2000	17550	1840	38220	4280	42500	22
	2020/2021	1400	591	24500	2450	21000	2250	46900	5291	52191	
Sakarya	2016/2017	180	115	5800	450	4700	375	10680	930	11610	33
	2020/2021	330	189	7700	770	6000	500	14030	1459	15489	
Edirne	2016/2017	85	60	2050	210	1450	120	3485	390	3975	32
	2020/2021	120	85	2650	300	1930	200	4700	585	5285	

MEB istatistikleri 2021

Tablo 26'da, il milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları dönemde ildeki öğretmen sayısına ilişkin değerler yer almaktadır. Bu verilere göre illerde öğretmen sayısı açısından bir artış görülmektedir. Bu değerlere bakıldığında Sakarya (%33), Şırnak (%32) ve Edirne (%32) illerinde artış yüksek; Diyarbakır (%12) ve İzmir (%13) illerinde ise artışın düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen sayısındaki artışın derslik başına düşen öğrenci sayısı açısından olumlu bir iyileşme olabileceği söylenebilir.

Tablo 27

Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı									
İller	Dönem	İlköğretim		Ortaöğretim		Genel O. Öğretim		Meslek ve Teknik Öğretim	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Malatya	2013/2014	27		28		35		22	
	2019/2020	22	-12	18	-36	21	-40	15	-32
Şırnak	2017/2018	31		20		20		20	
	2020/2021	23	-26	24	20	31	55	19	-5
Diyarbakır	2018/2019	30		22		23		21	
	2020/2021	29	-4	26	18	31	34	21	-
Amasya	2017/2018	16		19		21		18	
	2019/2020	15	-7	15	-22	18	-15	13	-28
Mersin	2013/2014	29		31		33		29	
	2020/2021	25	-14	21	-33	22	-34	20	-32
Muğla	2017/2018	17		18		19		17	
	2020/2021	17	-	17	-6	19	-	16	-6
Nevşehir	2015/2016	17		20		22		17	
	2020/2021	16	-6	19	-5	19	-14	18	5
İzmir	2015/2016	15		18		22		15	
	2020/2021	26	73	23	17	19	-14	29	93
Sakarya	2016/2017	24		22		23		21	
	2020/2021	22	-9	27	22	25	8	29	38
Edirne	2016/2017	20		22		24		20	
	2020/2021	17	-15	18	-19	20	-17	16	-20

MEB istatistikleri 2021

Tablo 27’de, il milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları dönemde ildeki derslik başına düşen öğrenci sayısına ilişkin değerler yer almaktadır. Bu veriler incelendiğinde Malatya, Amasya, Mersin, Sakarya ve Edirne illerinde bütün kademelerde derslik başına düşen öğrenci sayılarının azaldığı görülmüştür. Kademeler bazında bakıldığında; İlköğretim kademesinde sadece İzmir ilinde bir artış görülürken diğer illerin tamamında bir azalmanın ve iyileşmenin olduğu, ortaöğretim kademesinde ise Sakarya, Şırnak, Diyarbakır ve İzmir illerinde derslik başına düşen öğrenci sayısında bir artış gözlenirken diğer illerde ise düşüş tespit edilmiştir.

Tablo 28

Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı									
İller	Dönem	İlköğretim		Ortaöğretim		Genel Öğretim		Meslek ve Teknik Öğretim	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Malatya	2013/2014	15		14		12		8	
	2019/2020	16	6	12	-15	14	16	9	12
Şırnak	2017/2018	21		17		20		20	
	2020/2021	16	-24	17		16	16	13	-35
Diyarbakır	2018/2019	18		14		16		16	
	2019/2020	17	-6	16	14	17	6	14	-13
Amasya	2017/2018	12		11		12		11	
	2019/2020	11	-9	11		11	-9	10	-10
Mersin	2013/2014	16		14		15		12	
	2020/2021	15	-7	13	-8	14	-7	12	
Muğla	2017/2018	12		10		11		9	
	2020/2021	12		11	10	11		9	
Nevşehir	2015/2016	13		11		12		9	
	2020/2021	12	-8	11		11	-9	10	11
İzmir	2015/2016	15		11		13		11	
	2020/2021	14	-7	11		12	-8	10	-10
Sakarya	2016/2017	16		15		15		14	
	2020/2021	14	-13	12	-20	13	14	11	-22
Edirne	2016/2017	13		10		11		9	
	2020/2021	12	-8	9	-10	10	10	11	22

TUİK istatistikleri 2021

Tablo 28’de, il milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları dönemde ildeki öğretmen başına düşen öğrenci sayısına ilişkin değerler yer almaktadır. Bu veriler incelendiğinde Şırnak, Amasya, Mersin, İzmir ve Sakarya illerinde bütün kademelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azaldığı görülmüştür. Kademeler bazında bakıldığında; İlköğretim kademesinde sadece Malatya (%6) ilinde bir artış görülürken diğer illerin tamamında bir azalmanın ve iyileşmenin olduğu, ortaöğretim kademesinde ise Malatya (%16) ve Diyarbakır (%6) illerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında bir artış gözlenirken, diğer illerde ise düşüş tespit edilmiştir.

Tablo 29

Okullaşma Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%)

İller	Dönem	Okul Öncesi		İlköğretim		Ortaöğretim	
		Yüzde %	Değişim %	Yüzde %	Değişim %	Yüzde %	Değişim %
Malatya	2013/2014	74.24		96.26		85.02	
	2019/2020	73.19	-1.05	97.13	0.01	93.23	8.21
Şırnak	2017/2018	94.01		98.08		62.86	
	2020/2021	89.56	-4.45	93.45	-4.63	72.52	9.66
Diyarbakır	2018/2019	72.50		97.51		68.6	
	2019/2020	80.81	8.31	98.5	0.99	71.45	2.85
Amasya	2017/2018	86.54		94.92		97.06	
	2019/2020	88.09	1.55	90.67	-4.25	98.27	1.21
Mersin	2013/2014	86.25		99.46		77.42	
	2020/2021	83.96	-2.29	94.05	-5.41	89.73	12.31
Muğla	2017/2018	83.43		94.97		87.51	
	2020/2021	81.20	-2.23	93.56	-0.49	91.38	3.87
Nevşehir	2015/2016	89.08		93.98		83.64	
	2020/2021	88.01	-1.07	92.73	-1.28	89.77	6.13
İzmir	2015/2016	72,90		96,49		85,09	
	2020/2021	87,42	14,52	94,03	-2,46	91,53	6,44
Sakarya	2016/2017	71,54		96,67		85,29	
	2020/2021	71,70	0,16	93,74	-2,93	92,44	7,15
Edirne	2016/2017	86,52		96,42		87,55	
	2020/2021	88,23	1,71	95,05	-1,37	87,36	-0,19

MEB istatistikleri 2021

Tablo 29’da, il milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları dönemde illerin net okullaşma oranındaki değişim görülmektedir. Kademeler bazında bakıldığında; okul öncesinde sadece Diyarbakır (%8), Amasya (%1,5), İzmir (%14,5) ve Sakarya (%0,1) illerinde bir artış görülürken diğer illerin tamamında bir azalmanın olduğu; ilköğretim kademesinde ise Malatya ve Diyarbakır illerinde net okullaşma oranının değişiminde bir artış gözlenirken diğer illerde düşüş olduğu; ortaöğretim kademesinde ise Edirne illinde net okullaşma oranının değişiminde bir azalış gözlenirken diğer illerde artış olduğu belirlenmiştir.

Tablo 30

Yetişkin Okur-yazarlık Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Dönem	Okur-Yazar Oranı %	Değişim Oranı %
Malatya	2013/2014	93.23	1.94
	2019/2020	95.17	
Şırnak	2017/2018	92.82	1.68
	2020/2021	94.50	
Diyarbakır	2018/2019	93.21	1.16
	2020/2021	94.37	
Amasya	2017/2018	96.71	0.07
	2019/2020	97.41	
Mersin	2013/2014	97.34	0.15
	2020/2021	98.18	
Muğla	2017/2018	98.33	0.39
	2020/2021	98.72	
Nevşehir	2015/2016	96.37	1.12
	2020/2021	97.57	
İzmir	2015/2016	98.19	0.59
	2020/2021	98.78	
Sakarya	2016/2017	96.95	0.87
	2020/2021	97.82	
Edirne	2016/2017	97	0.87
	2020/2021	97.87	

MEB istatistikleri 2021

Tablo 30'da, araştırma kapsamındaki illerde yetişkin okuryazarlık yüzdeleri oranındaki değişime yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Bu verilere göre illerde okuryazarlık oranı açısından bir artış görülmektedir. Bu verilere göre, illerin yetişkin okuryazarlık yüzdeleri oranındaki değişimin Malatya (%1,94) ve Şırnak (%1,68) illerinde yüksek, Amasya (%0,07) ve Mersin (%0,15) illerinde düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 31

Yaygın Eğitim Öğrenci Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Dönem	Toplam		Toplam N	Değişim Oranı (%)
		Resmi	Özel		
Malatya	2013/2014	38806	18259	57065	18
	2019/2020	46895	20563	67458	
Şırnak	2017/2018	25094	8364	33458	11
	2020/2021	27050	10350	37400	
Diyarbakır	2018/2019	52655	17418	70073	37
	2020/2021	72068	24020	96088	
Amasya	2017/2018	7286	3072	10358	19
	2019/2020	8270	4089	12359	
Mersin	2013/2014	68433	17108	85541	34
	2021/2021	86061	28565	114626	
Muğla	2017/2018	50228	19409	69637	23
	2020/2021	62241	23413	85654	
Nevşehir	2015/2016	52536	20178	72714	26
	2020/2021	67939	23979	91918	
İzmir	2015/2016	80568	29522	110090	28
	2020/2021	105995	35331	141326	
Sakarya	2016/2017	63036	23678	86714	25
	2020/2021	81422	27140	108562	
Edirne	2016/2017	12816	6607	19423	34
	2020/2021	16528	9500	26028	

MEB istatistikleri 2021

Tablo 31’de, araştırma kapsamındaki illerde yaygın eğitim öğrenci sayısı yüzdelik oranındaki değişim yer almaktadır. Bu verilere göre illerde yaygın eğitime katılan öğrenci sayısında bir artış görülmektedir. Bu verilere göre, illerin yaygın eğitim öğrenci sayısı oranındaki değişim oranındaki artışın Diyarbakır (%37), Mersin (%34) ve Edirne (%34) illerinde yüksek, Şırnak (%14) ve Amasya (%19) illerinde ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 32

Kadın Yönetici Cinsiyet Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%)

İller	Dönem		Değişim Oranı %
	2018	2021	
Malatya	16.80	18	1.2
Şırnak	7	15	8
Diyarbakır	9.89	20	10.11
Amasya	15,73	18.25	2.52
Mersin	28.05	29	0.95
Muğla	38.1	40	1.9
Nevşehir	14	19	5
İzmir	48.62	49.20	0.58
Sakarya	18.5	19.5	1
Edirne	48.29	50	1.71

MEB istatistikleri 2021

Tablo 32’de, araştırma kapsamındaki illerde yönetici cinsiyet oranındaki değişim oranı yer almaktadır. Bu verilere göre illerde kadın yönetici oranı açısından bir artış görülmektedir. Bu verilere göre, illerin kadın yönetici cinsiyet oranındaki değişimin; Diyarbakır (%10.11) ve Şırnak (%8) illerinde yüksek, İzmir (%0.58) ve Mersin (%0,95) illerinde ise düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 33

Ücretli Öğretmen Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%)

İller	Dönem		Değişim Oranı %
	2019	2021	
Malatya	4,16	3	-1.16
Şırnak	18	14	-4
Diyarbakır	8.84	7	-1.84
Amasya	11.29	6.5	-4.79
Mersin	5.73	5.6	-0.13
Muğla	6.2	5	-1.2
Nevşehir	8	6.5	-1.5
İzmir	6.83	5.80	-1.03
Sakarya	13.01	11	-2.01
Edirne	7.28	6	-1.28

MEB istatistikleri 2021

Tablo 33’te, araştırma kapsamındaki illerin ücretli öğretmen oranındaki değişim yer almaktadır. Bu verilere göre, 2018-2021 yılları arasında bütün illerde ücretli öğretmen oranı açısından bir düşüş görülmektedir. Bu verilere göre, illerin ücretli öğretmen sayısındaki düşüş oranı Diyarbakır (%-4.79) ve Sakarya (%-2.01) illerinde yüksek, Mersin (%-0.13) ilinde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 34

İkili Eğitim Kapsamındaki Okullara Devam Eden Öğrenci Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%)

İller	Dönem	İlkokul	Değişim Oranı %	Ortaokul	Değişim Oranı %	Lise	Değişim Oranı %
Malatya	2019	31,11		24,39		-	
	2021	16	-15.11	10	-14.39	-	-
Şırnak	2019	39		30		-	
	2021	34	-5	27	-3	-	-
Diyarbakır	2019	38.84		38.84		-	
	2021	15	-23.84	15	-23.84	-	-
Amasya	2019	-		0		-	
	2021	-	-	0	-	-	-
Mersin	2019	44.91		44		-	
	2021	16	-28.91	16	-28.91	-	-
Muğla	2019	10.9		10.9		-	
	2021	6	-4.9	6	-4.9	-	-
Nevşehir	2019	-		0		-	
	2021	-	-	0	-	-	-
İzmir	2019	6.28		6.30		-	
	2021	4	-2.28	4.2	-2.1	-	-
Sakarya	2019	17.91		17.91		-	
	2021	10	-7.91	10	-7.91	-	-
Edirne	2019	2.12		2.12		-	
	2021	1.50	-0.62	1.60	-0.52	-	-

MEB istatistikleri 2021

Tablo 34'te, il milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları dönemde ildeki ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranındaki değişime ilişkin değerler yer almaktadır. Bu veriler incelendiğinde Amasya ve Nevşehir illerinde tüm kademelerde, diğer illerde ise sadece lise kademesinde normal eğitime geçildiği görülmüştür. Tablo 33 incelendiğinde tüm illerde ikili eğitim kapsamında okullara devam eden öğrenci sayısında bir düşüş görülmektedir. Veriler incelendiğinde, ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci azalış oranı Mersin (%-28.91) ve Diyarbakır (%-23.84)'da yüksek, Edirne (%-0.13)'de ise düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 35

Tasarım ve Beceri Atölyesi Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Dönem		Artış Sayısı
	2018	2021	
Malatya	56	150	94
Şırnak	10	55	45
Diyarbakır	25	145	120
Amasya	15	75	60
Mersin	30	200	170
Muğla	20	120	100
Nevşehir	5	125	120
İzmir	60	200	140
Sakarya	70	180	110
Edirne	50	165	115

MEB istatistikleri 2021

Tablo 35’te, araştırma kapsamındaki illerin tasarım ve beceri atölyesi sayısındaki değişim yer almaktadır. Bu verilere göre, 2018-2021 yılları arasında bütün illerde tasarım ve beceri atölyesi sayısı açısından bir artış görülmektedir. Bu verilere göre, illerin tasarım ve beceri atölyesi sayısındaki artışın Mersin (170) ve Muğla (100) ‘da yüksek, Sakarya (110) ve Malatya (94) ‘da düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 36

Ortaöğretimde Sınıf Tekrar Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%) (9. Sınıf)

İller	Ortaöğretimde Sınıf Tekrar Oranı (%)		Değişim Oranı %
	2018	2021	
Malatya	9,64	8	-1,64
Şırnak	7	9	-2
Diyarbakır	15	11	-4
Amasya	4	3	-1
Mersin	11	9	-2
Muğla	5,6	5,3	-0,3
Nevşehir	12,8	9	-3,8
İzmir	10,17	8,5	-1,67
Sakarya	12.66	9	-3,66
Edirne	10.34	9	-1,34

MEB istatistikleri 2021

Tablo 36’da, araştırma kapsamındaki illerin ortaöğretimde sınıf tekrarı (9. Sınıf) değişim oranı yer almaktadır. Bu verilere göre, 2018-2021 yılları arasında bütün illerde ortaöğretimde sınıf tekrar oranı (9. Sınıf) açısından bir azalış görülmektedir. Bu verilere göre, ortaöğretimde sınıf tekrar azalış oranının (9. Sınıf) Şırnak (%-4) ve Sakarya (%-3.66) ‘da yüksek, Muğla (%-0.3) ‘da daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 37

Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Programlara Devam Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Dönem		Değişim oranı %
	2018	2021	
Malatya	91.59	97	5,41
Şırnak	92	93	1
Diyarbakır	-	-	-
Amasya	95	96	1
Mersin	98	99	1
Muğla	98	98	0
Nevşehir	95	96	1
İzmir	99,54	99,57	0,03
Sakarya	95	96	1
Edirne	99.50	99.80	0,3

MEB istatistikleri 2021

Tablo 37’de, araştırma kapsamındaki illerdeki bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin programlara devam oranının değişimi yer almaktadır. Bu verilere göre, 2018-2021 yılları arasında bütün illerde bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin programlara devam oranı açısından bir artış görülmektedir. Bu verilerde, öğrencilerin programlara devam değişim oranının Malatya (%5.41) ‘da yüksek, İzmir (%0.03) ve Edirne (%0,3) ‘de daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 38

İllerdeki Geçici Koruma Altındaki 5-17 Yaş Grubu Yabancı Öğrencilerin Okullaşma Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%)

İller	Dönem		Değişim Oranı %
	2018	2021	
Malatya	71,90	81	9,01
Şırnak	-	-	-
Diyarbakır	62,53	69	6,47
Amasya	8,83	9,58	0,75
Mersin	45	69	24
Muğla	-	-	-
Nevşehir	-	-	-
İzmir	-	-	-
Sakarya	65	76	11
Edirne	-	-	-

MEB istatistikleri 2021

Tablo 38’de, araştırma kapsamındaki illerdeki geçici koruma altındaki 5-17 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin okullaşma oranındaki değişim yer almaktadır. Bu

verilere göre, geçici koruma altındaki yabancı öğrencilerin okullaşma oranı değişiminin Malatya (%9.01), Mersin (%24), Sakarya (%11) ve Diyarbakır (%6.47)'da diğer illere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular incelendiğinde illerin kurum, derslik ve atölye sayısında artış olduğu görülmektedir. Buna paralel olarak ikili eğitime devam eden öğrenci sayısı oranında düşüşten bahsedilebilir. Örgün eğitime devam eden öğrenci sayıları açısından incelendiğinde belirgin bir artış ve azalış olmadığı ifade edilebilir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen sayılarında artış olduğu ve buna bağlı olarak derslik başına düşen öğrenci sayıları ile öğretmen başına düşen öğrenci sayısında da düşüş olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen sayısındaki artışın il düzeyinde ücretli öğretmen oranını düşürdüğü gözlenmiştir. Öğretmen sayısındaki artış oranına paralel olarak lisansüstü eğitim alan öğretmen oranında da artış belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre örneklem illerde geçici koruma altındaki yabancı öğrenci okullaşma oranında artış olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bilim sanat merkezi öğrenci sayılarında artış olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında, illerin eğitimsel gelişim düzeyini belirlemeye yönelik fazla çalışmanın olmaması nedeniyle araştırmanın sonuçlarını benzer çalışma bulgularıyla tartışma imkânı sınırlı kalmaktadır.

Literatür incelendiğinde, Aşkar (2021) tarafından yapılan “Türkiye’de Akademik Başarının Belirleyicileri”, Suna ve Özer (2021) tarafından yapılan “Türkiye’de Sosyoekonomik Düzey Ve Okullar Arası Başarı Farklarının Akademik Başarı İle İlişkisi.”, Uysal ve Gelbal (2018) tarafından yapılan “PISA ve TÜİK Verileri Çerçevesinde Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlik”, Kaya (2016) tarafından yapılan “Ağrı İli Nüfusunun 1928-2015 Okur-Yazarlık Durum Analizi”, Özer (2010) tarafından yapılan “Meslek ve Beceri Kazandırmada Büyükşehir Belediyelerinin Rolü” ile Gülçin ve Bökeoğlu (2019) tarafından yapılan “Akademik Başarının Okul, Aile ve Öğrenci Özellikleri İle İlişkisinin Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modellemesi” konulu çalışmaların olduğu görülmektedir.

Bu çalışmalardan Aşkar (2021), Suna ve Özer (2021) ile Uysal ve Gelbal (2018) tarafından yapılan çalışmalar öğretmen başına öğrenci sayısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin sınıf düzeylerine, öğrenme alanlarına ve öğrenme ortamlarına göre değişebildiğini göstermektedir. PISA verileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaldıkça akademik başarının arttığı, bu durumun özellikle düşük başarı grubu için önemli olduğu görülmüştür. Uzun ve

Bökeoğlu (2019), öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Kaya (2016) tarafından yapılan çalışmada okuryazarlık oranının Doğu Anadolu Bölgesinde %91,4 olarak görülürken bu oran Ağrı'da hem bölge hem de ülke ortalamasının altına düşerek %89,3 olarak tespit edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda okuryazarlık oranının en düşük olduğu iller Güneydoğu'da Diyarbakır ve Şırnak olarak bulunmuştur.

Alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde yaygın eğitim öğrenci sayısındaki artışın iller için eğitim açısından bir iyileşme olduğu söylenebilir. Yaygın eğitim bireylere hayat boyu öğrenme imkânı sunar ve bireylerin kendilerini sürekli geliştirmeleri yoluyla, içinde yaşadıkları yöre ve toplumun ekonomik ve sosyal gelişmesine önemli katkılar sunmalarını sağlamaktadır. Özer (2010) çalışmasında Türkiye'de belediyelerin, yaygın eğitim alanındaki görev ve faaliyetleri incelendiğinde, on yıl öncesine kadar bu alanda kayda değer bir faaliyetleri bulunmadığını, bununla beraber son on yıl içerisinde özellikle büyükşehir belediyelerinin bu yönde önemli mesafeler kaydettiklerini söylemiştir.

b) İllerin Eğitim Durumuna İlişkin Niteliksel Göstergeler

Bu bölümde il milli eğitim müdürlerinin görev süreleri kapsamında; YKS'de dereceye giren öğrenci sayısı, TÜBİTAK lise öğrencileri araştırma proje yarışması, TÜBİTAK ortaokul öğrencileri araştırma proje yarışması, TEKNOFEST proje yarışmasına ilişkin sonuçları; bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılan öğrenci oranı, ortaöğretime merkezi sınavla yerleşen öğrenci sayısı, yabancı dil dersi yılsonu puan ortalaması, bilgi edinme sistemlerinden hizmet alanların memnuniyet oranı, lisansüstü eğitim alan personel oranı, işletmelerin mesleki ve teknik eğitime ilişkin memnuniyet oranı konularındaki değişim oranını belirten tablolara aşağıda yer verilmiştir.

Elde edilen veriler, değişim oranı hesaplamasına tabi tutularak tablolaştırılmış ve alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Tablo 39

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)'nda Dereceye Giren Öğrenci Sayısı ve Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

		YKS Dereceye Giren Öğrenci Sayısı											
İller	Dönem	İlk 100		İlk 500		İlk 1000		İlk 5000		İlk 10000		İlk 20000	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Malatya	2013/2014	4		16		33		84		181		322	
	2019/2020	6	50	28	75	45	36	115	37	200	10	362	12
Şırnak	2017/2018	0		1		3		6		21		46	
	2020/2021	0	-	1	-	1	-66	7	16	28	33	51	10
Diyarbakır	2018/2019	0		8		21		102		210		396	
	2020/2021	1	-	26	225	68	238	185	81	293	39	461	16
Amasya	2017/2018	0		1		3		9		23		63	
	2019/2020	0	-	2	100	12	300	34	277	96	317	174	6
Mersin	2013/2014	1		21		124		203		366		512	
	2020/2021	3	200	29	38	146	18	286	40	411	12	590	15
Muğla	2017/2018	1		28		59		110		192		277	
	2020/2021	1	-	23	-18	60	2	109	-1	189	-2	269	-3
Nevşehir	2015/2016	0		2		16		45		77		121	
	2020/2021	0	-	1	-50	18	13	32	-28	85	10	129	6
İzmir	2015/2016	4		56		193		356		611		1022	
	2020/2021	6	50	62	11	265	35	648	82	963	58	1130	11
Sakarya	2016/2017	0		11		42		95		196		328	
	2020/2021	1	-	16	45	46	10	105	11	201	3	340	4
Edirne	2016/2017	0		4		12		29		69		162	
	2020/2021	0	-	4	-	13	8	31	7	76	10	184	14

Tablo 39’da, ilde YKS’de dereceye giren öğrenci sayısına ilişkin değerler yer almaktadır. Bu değerlere göre ilk 100’de öğrenci sayısındaki yüzdelik değişim oranının Mersin (%200), Malatya (%50) ve İzmir (%50) illerinde yüksek; ilk 500’de Diyarbakır (%225), Amasya (%100) ve Malatya (%75) illerinde yüksek; Nevşehir (-%50), Muğla (-%18) ve İzmir (%11) illerinde ise düşük olduğu görülmektedir. İlk 1000’de Amasya (%300) ve Diyarbakır (%238) illerinde yüksek; Şırnak (-%66), Muğla (%2) ve İzmir (%8) illerinde ise düşük olduğu görülmektedir. İlk 5000’de Amasya (%277) ve İzmir (%82) illerinde yüksek; Nevşehir (-%28), Muğla (-%1) ve Edirne (%7) illerinde ise düşük olduğu görülmektedir. İlk 10000’de Amasya (%317) ve İzmir (%58) illerinde yüksek, Muğla (-%2) ve Sakarya (%3) illerinde ise düşük olduğu görülmektedir. İlk 20.000’de Amasya (%176) ilinde öğrenci sayısındaki artışın yüksek, Nevşehir (-%3) ve Sakarya (%7) illerinde ise sıralamadaki öğrenci sayısının azaldığı görülmektedir. İl düzeyinde okulun etkililiği açısından en önemli

göstergelerden birinin akademik başarı olduğu düşünüldüğünde, YKS başarı sıralamasındaki artışın illerin akademik başarısını gösterdiği düşünülmektedir.

Tablo 40

TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Proje Yarışmasına Katılım Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Proje Yarışması					
İller	Dönem	Bölge Sergisine Katılan Proje		Finalist Proje	Türkiye Derecesi
		N	Değişim Oranı %		
Malatya	2018	5	40	3	1
	2021	7		4	3
Şırnak	2017	-	-	-	-
	2021	-		-	-
Diyarbakır	2017	1	200	-	-
	2021	3		1	-
Amasya	2017	7	-68	8	2
	2021	2		6	3
Mersin	2017	17	-35	-	-
	2021	6		1	1
Muğla	2017	7	-100	-	-
	2021	-		-	-
Nevşehir	2017	1	-	6	2
	2021	1		1	1
İzmir	2017	17	-52	5	2
	2021	9		3	1
Sakarya	2017	8	-88	3	2
	2021	1		1	1
Edirne	2017	3	-67	1	-
	2021	1		1	-

Tablo 40'taki verilere göre, illerin TÜBİTAK lise öğrencilerinin bölge sergisine katılan proje sayılarındaki değişim oranının Diyarbakır (%200) ve Malatya (%40) illerinde yüksek; Muğla (-%100), Sakarya (-%88), Amasya (-%68) ve Edirne (-%67) illerinde ise bu oranda düşüş tespit edilmiştir. En çok artış Diyarbakır'da gözlenirken Nevşehir 'de değişim olmadığı ve Şırnak'ta ise bölge sergisine katılım olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 41

TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Proje Yarışmasına İlişkin Analiz Sonuçları

TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Proje Yarışması					
İller	Dönem	Bölge Sergisine Katılan Proje		Finalist Proje	Türkiye Derecesi
		f	Değişim Oranı %		
Malatya	2017	4	-25	2	1
	2021	3		2	2
Şırnak	2017	0	-	0	-
	2021	0		0	-
Diyarbakır	2017	3	33	2	1
	2021	4		2	1
Amasya	2017	2	50	1	-
	2021	3		1	-
Mersin	2017	4	-25	2	1
	2021	3		2	-
Muğla	2017	1	200	0	-
	2021	3		2	1
Nevşehir	2017	1	500	1	1
	2021	6		2	2
İzmir	2017	5	-	2	1
	2021	5		2	1
Sakarya	2017	5	60	2	1
	2021	3		2	-
Edirne	2017	3	66	2	-
	2021	1		1	-

Tablo 41'deki verilere göre, illerin TÜBİTAK ortaokul öğrencilerinin bölge sergisine katılan proje sayılarındaki değişim oranının Nevşehir (%500) ve Muğla (%200) illerinde yüksek, Malatya (-%25) ve Mersin (-%25) illerinde düşük olduğu görülmüştür. En çok artış Nevşehir'de gözlenirken İzmir 'de değişim olmadığı ve Şırnak'ta bölge sergisine katılım olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 42

TEKNOFEST Proje Yarışmasına İlişkin Analiz Sonuçları

TEKNOFEST					
İller	Dönem	Bölge Sergisine Katılan Proje		Finalist Proje	Ödül Alan Proje Sayısı
		f	Değişim Oranı %		
Malatya	2020	15	66	4	2
	2021	25		7	3
Şırnak	2020	2	150	-	-
	2021	5		3	-
Diyarbakır	2020	3	300	-	-
	2021	12		5	2
Amasya	2020	5	140	2	-
	2021	12		2	-
Mersin	2020	7	742	2	-
	2021	59		4	-
Muğla	2020	14	78	3	-
	2021	25		8	1
Nevşehir	2020	5	80	2	-
	2021	9		5	2
İzmir	2020	13	53	5	-
	2021	20		10	6
Sakarya	2020	7	328	5	2
	2021	30		10	2
Edirne	2020	3	333	-	-
	2021	13		5	-

Tablo 42'deki verilere göre, illerin TEKNOFEST'e katılan proje sayılarındaki değişim oranının Edirne (%333), Sakarya (%328) ve Diyarbakır (%328) illerinde yüksek; İzmir (%53), Malatya (%66) ve Muğla (%78) illerinde düşük olduğu görülmüştür. En çok artış Edirne, Sakarya ve Diyarbakır illerinde tespit edilmiştir.

Tablo 43

Bilimsel, Kültürel, Sanatsal ve Sportif Faaliyetlere Katılan Öğrenci Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%)

İller	Başlangıç Değeri (2018) Bitiş Değeri (2021)	İlkokul		Ortaokul		Lise	
		Yüzde (%)	Değişim Oranı (%)	Yüzde %	Değişim Oranı %	Yüzde (%)	Değişim Oranı (%)
Malatya	2018	47,62	31.38	26,79	43.21	29,44	50.56
	2021	79		70		80	
Şırnak	2018	21	6	30	5	27	3
	2021	27		35		30	
Diyarbakır	2018	10	65	15	65	15	65
	2021	75		80		80	
Amasya	2018	33	5	40	5	27	5
	2021	38		45		32	
Mersin	2018	82,26	9.74	81.08	10.92	72.94	7.06
	2021	92		92		80	
Muğla	2018	75	15	80	12	70	20
	2021	90		92		90	
Nevşehir	2018	71.10	20.9	78.29	13.71	65	15
	2021	92		92		80	
İzmir	2018	81.60	2.4	79.81	2.19	67.6	2.4
	2021	84		82		70	
Sakarya	2018	49.09	30.91	46.43	33.57	41.26	38.74
	2021	80		80		80	
Edirne	2018	56.87	35.13	66.96	25.04	51.34	28.66
	2021	92		92		80	

Tablo 43'te, il milli eğitim müdürlerinin görev dönemlerinde ildeki bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere ilişkin değerler yer almaktadır. Bu değerlere göre öğrencilerin faaliyetlere katılımındaki değişim oranının her üç kademe de Diyarbakır (%65-65-65), Edirne (%35,13-25.04-28.66), Malatya (%31.38-43.21-50.56) ve Sakarya (%30.91-33.57-38.74) illerinde yüksek; İzmir (%2.4-2.19-2.14), Amasya (%5-5-5) ve Şırnak (%6-5-3) illerinde ise düşük olduğu görülmektedir. Tablodaki verilere göre değişim oranının yüksek olması, başlangıç değeri ile dönem sonu değeri arasında büyük farklılığın olduğunu göstermektedir. Değişim oranının düşük olması ise başlangıç değerinin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda Diyarbakır, Edirne, Malatya ve Sakarya illerinde bu konuda daha fazla bir gelişmenin olduğu söylenebilir.

Tablo 44

Ortaöğretime Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrenci Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%)

İller	Dönem		Değişim Oranı (%)
	2018	2021	
Malatya	11,61	10	-1.61
Şırnak	7	9	-2
Diyarbakır	10	7	-3
Amasya	12.50	11	-1.5
Mersin	10.34	9	-1.34
Muğla	16	14	-2
Nevşehir	12	9	-3
İzmir	12	9	-3
Sakarya	12	9	-3
Edirne	11.36	9	-2.36

Tablo 44'te, araştırma kapsamındaki illerde ortaöğretime merkezi sınavla yerleşen öğrenci oranındaki değişim yer almaktadır. Bu verilere göre, 2018-2021 yılları arasında bütün illerde ortaöğretime yerleşim açısından bir düşüş görülmektedir. Bu değerlere bakıldığında; Diyarbakır (-%3), Nevşehir (-%3), İzmir (-%3) ve Sakarya (-%3), illerinde düşüş oranının yüksek; Mersin (-%1.34), Amasya (-%1.5) ve Malatya (-%1.61) illerinde ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 45

Yabancı Dil Dersi Yıl Sonu Puan Ortalamasının Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Dönem		Değişim Oranı %
	2018	2021	
Malatya	69	73	4
Şırnak	70	72	2
Diyarbakır	63.29	67	3.71
Amasya	67.50	77.62	10.12
Mersin	70	73	3
Muğla	74.27	77	2,73
Nevşehir	69	73	4
İzmir	65.75	68.75	3
Sakarya	84.28	86	1.72
Edirne	74.02	77	2,98

Tablo 45'te, araştırma kapsamındaki illerde yabancı dil dersi yıl sonu oranındaki değişim yer almaktadır. Bu verilere göre, 2018-2021 yılları arasında bütün illerde yabancı dil puan ortalamasında artış görülmektedir. Bu değerlere bakıldığında;

Amasya (%10.12), Malatya (%4) ve Nevşehir (%4) illerinde artış oranının yüksek; Sakarya (1.72) ve Şırnak (%2) illerinde artış oranının düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 46

İllerde Bilgi Edinme Sistemlerinden Hizmet Alanların Memnuniyet Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%)

İller	Dönem		Değişim Oranı %
	2019	2021	
Malatya	90	90	-
Şırnak	-	-	-
Diyarbakır	80	86	6
Amasya	80	88	8
Mersin	74.85	90	15,15
Muğla	64	67	3
Nevşehir	-	-	-
İzmir	-	-	-
Sakarya	-	-	-
Edirne	90	90	-

Tablo 46'da, il milli eğitim müdürlerinin görev dönemlerinde bilgi edinme sistemlerinden hizmet alanların memnuniyet oranına ilişkin değerler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde memnuniyet oranına ilişkin Şırnak, Nevşehir, İzmir, Sakarya illerinde veri bulunmamaktadır. Tablodaki verilere göre hizmet alanlarından memnuniyet oranındaki değişimin Mersin (%15.15)ilinde yüksek, Muğla (%3)ilinde düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 47

Lisansüstü Eğitim Alan Personel Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%)

İller	Dönem		Değişim Oranı %
	2018	2021	
Malatya	14.4	25.2	10.8
Şırnak	-	-	-
Diyarbakır	3	12	9
Amasya	6.8	9.9	3.1
Mersin	8	12	4
Muğla	7.4	10	2.6
Nevşehir	11.93	20	8.07
İzmir	12.85	15	2.15
Sakarya	11	15	4
Edirne	9.90	11	1.1

Tablo 47'de, il milli eğitim müdürlerinin görev süresince ildeki lisansüstü eğitim alan personel oranına ilişkin değerler yer almaktadır. Bu değerlere göre lisansüstü eğitim alan personel oranındaki değişimin Malatya (%10,8), Diyarbakır

(%9) ve Nevşehir (%8.07) illerinde yüksek; Edirne (%1.1), İzmir (%2.15) ve Muğla (%2.6) illerinde ise düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 48

İşletmelerin Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin Memnuniyet Oranındaki Değişime Yönelik Analiz Sonuçları (%)

İller	Dönem		Değişim Oranı %
	2019	2021	
Malatya	30	50	20
Şırnak	30	38	8
Diyarbakır	60	70	10
Amasya	45.23	73.73	28.5
Mersin	73	74	1
Muğla	87.25	88	0.75
Nevşehir	72.14	74	1.86
İzmir	72.2	75	2.8
Sakarya	75.22	77	1.78
Edirne	95	95	-

Tablo 48’de, işletmelerin mesleki ve teknik eğitime ilişkin memnuniyet oranındaki değişime yönelik değerler yer almaktadır. Bu değerlere göre memnuniyet oranındaki değişim oranının Amasya (%28,5), Malatya (%20) illerinde yüksek, Muğla (%0,75) ve Mersin (%1) illerinde ise düşük olduğu görülmektedir. Tablodaki verilere göre değişim oranının yüksek olması, başlangıç değeri ile dönem sonu değeri arasında büyük farklılığın olduğunu göstermektedir. Değişim oranının düşük olması ise başlangıç değerinin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 49

Ulusal ve Uluslararası Projelere Katılan Öğrenci Oranındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları (%)

İller	Dönem		Değişim Oranı %
	2018	2021	
Malatya	0	6	6
Şırnak	0	6	6
Diyarbakır	0	7	7
Amasya	0	6	6
Mersin	0	6	6
Muğla	1	6	5
Nevşehir	0	6	6
İzmir	0,32	0,37	0,05
Sakarya	0	8	8
Edirne	0	6	6

Tablo 49’da, ulusal ve uluslararası projelere katılan öğrenci oranındaki değişime ilişkin değerler yer almaktadır. Bu değerlere göre memnuniyet oranındaki değişim oranının Sakarya (%8) ve Diyarbakır (%7) illerinde yüksek, İzmir (%0.05) ilinde ise düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 50

Buluş, Patent ve Faydalı Model Başvurusu Yapan Mesleki ve Teknik Eğitim Kurum Sayısındaki Değişime İlişkin Analiz Sonuçları

İller	Dönem		Artış sayısı
	2018	2021	
Malatya	0	10	10
Şırnak	0	9	9
Diyarbakır	0	6	6
Amasya	0	7	7
Mersin	1	4	3
Muğla	3	3	-
Nevşehir	0	1	1
İzmir	1	2	1
Sakarya	0	3	3
Edirne	1	4	3

Tablo 50’de, buluş, patent ve faydalı model başvurusu yapan mesleki ve teknik eğitim kurum sayısına ilişkin değerler yer almaktadır. Bu değerlere göre buluş, patent ve faydalı model başvurusu yapan mesleki ve teknik eğitim kurum sayısı Malatya (10), Şırnak (9) illerinde yüksek; Muğla, Nevşehir ve İzmir illerinde ise düşük olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre illerin TÜBİTAK ortaokul ve lise proje sayısı, bilimsel kültürel, sanatsal ve sportif faaliyete katılan öğrenci oranında artış gözlenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil puan ortalamasının arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin bir eğitim ve öğretim döneminde bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda en az bir faaliyete katılması; hayata hazırlanmaları, toplumsal uyum sağlamaları, bireysel yetenek ve becerileri ile sanatsal zevklerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Öğrencilerin faaliyetlere katılması il düzeyinde eğitimsel gelişim açısından iyileşme olarak söylenebilir. Araştırma bulgularına paralel olarak Sözer (2017) tarafından yapılan “Tübitak Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Edindikleri Kazanımların Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada proje sürecinin öğrencilerin bilime bakışlarını olumlu yönde etkilediği, öğretmenler ile aralarındaki ilişkiyi güçlendirdiği, danışmanın bilimsel araştırmacı kimliği geliştirmesine zemin hazırladığı ve öğrencilerin özgüven, araştırma

becerileri, merak duygusu ve iletişim becerileri gibi çeşitli özelliklerini geliştirdiğini belirtmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*İl milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkıları ne düzeydedir?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri; yöneticilere uygulanan “eğitimsel gelişim ölçeği” ile elde edilmiş, elde edilen veriler frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma analizlerine tabi tutularak alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiş, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Analiz sonuçları Tablo 51’de gösterilmektedir.

Tablo 51

Katılımcıların, İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkısına İlişkin Analiz Sonuçları

	Örneklem Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standar Sapma (ss.)
Eğitimsel Gelişim (Genel Toplam)	1024	2,99	1,08
Boyutlar	Eğitim-Öğretim	2,99	1,19
	Yönetim	2,96	1,31
	Özel Öğretim	3,01	1,21

* $p < .05$

Tablo 51’deki verilere göre, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyleri genel toplamda $\bar{X}=2,99$ değerinde bulunurken, boyutlar bazında “eğitim öğretim” $\bar{X}=2,99$ “yönetim” $\bar{X}=2,96$, “özel eğitim-öğretim” $\bar{X}=3,01$ aritmetik ortalama değerlerinde bulunmuştur.

Bu değerlere bakıldığında katılımcılar il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyini “genel toplamda” ve “eğitim öğretim”, “yönetim”, ve “özel eğitim-öğretim” boyutlarında “katkı sağladı” düzeyinde bulunmuştur. Boyutlar açısından bakıldığında; “özel eğitim-öğretim” ($\bar{X}=3,01$) boyutunun diğer boyutlardan daha yüksek bir değer aldığı belirlenirken, sonrasında sırasıyla “eğitim öğretim”, “ve “yönetim” boyutlarının geldiği görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu kapsamında, alan yazındaki araştırmalara bakıldığında; doğrudan il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkıları ne düzeyine ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Gümüşeli (2001), Taymaz

(2011), Akbaba-Altun, Çakan (2008), Peker ve diğerleri (2011), Selçuk (2011) ve Aksoy (2012) okulların etkililiği ve gelişiminde yöneticilerinin yeterlilikleri ve geliştirilmesinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkilerinden söz etmektedirler.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “*İl milli eğitim müdürlerinin, ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyleri; katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev unvanı ve görev bölgesi) açısından farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri; cinsiyet, öğrenim durumu değişkenleri için bağımsız gruplar t-testi; mesleki kıdem, görev unvanı ve görev bölgesi değişkenleri için de tek yönlü varyans analizi (Anova) ile çözümlenmiş, alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

a) Cinsiyet Değişkeni Açısından

Bu değişken açısından yapılan analiz sonuçları Tablo 52’de gösterilmektedir.

Tablo 52

İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkı Düzeyinin “Cinsiyet” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-testi)

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss.</i>	<i>t</i>	<i>sd.</i>	<i>p</i>	
Eğitimsel Gelişim Düzeyi (Genel Toplam)	Erkek	183	3,02	1,09	,522	1024	,60	
	Kadın	841	2,97	1,10				
Boyutlar	Eğitim-Öğretim	Erkek	183	3,05	1,09	,722	1024	,47
		Kadın	841	3,00	1,10			
	Yönetim	Erkek	183	3,00	1,11	,908	1024	,36
		Kadın	841	2,93	1,13			
Özel öğretim	Erkek	183	3,01	1,13	,322	1024	,74	
	Kadın	841	2,98	1,15				

*p<.05

Tablo 52’deki verilere bakıldığında, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyine ilişkin katılımcı görüşleri, “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların cinsiyet açısından eğitimsel gelişime katkı düzeyleri genel toplamda erkeklerde $\bar{X}=3,02$ iken, kadınlarda $\bar{X}=2,97$ değerinde bulunmuştur. Bu değerlere göre erkek ve kadın katılımcıların

yönetmelik yeterlik algı düzeyi, hem genel toplamda ($\bar{X}=2,71$) hem de bütün boyutlarda “orta” düzeyde bulunmuştur. Boyutlar bazında bakıldığında ise “Eğitim-Öğretim” düzeyi; hem erkeklerde ($\bar{X}=3,05$) hem de kadınlarda ($\bar{X}=3,00$), diğer boyutlara göre görece daha yüksek değerde bulunmuştur. Bütün boyutlarda erkek ve kadın katılımcıların, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkısına yönelik algılarının çok küçük farkla benzer olduğu tespit edilmiştir.

b) Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından

Bu değişken açısından yapılan analiz sonuçları Tablo 53’te gösterilmektedir.

Tablo 53

İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkı Düzeyinin “Öğrenim Durumu” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-testi)

	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss.	t	sd.	p																																	
Eğitimsel Gelişime Katkı Düzeyi (Genel Toplam)	Lisans	757	2,98	1,22	1,49	1024	,76																																	
	Lisansüstü	269	3,00	1,23				Boyutlar	Eğitim-Öğretim	Lisans	757	3,01	1,08	,007	1024	,99	Lisansüstü	269	3,02	1,13	Yönetim	Lisans	757	2,95	1,12	-3,52	1024	,72	Lisansüstü	269	2,98	1,13	Özel eğitim-öğretim	Lisans	757	2,98	1,13	-4,69	1024	,63
Boyutlar	Eğitim-Öğretim	Lisans	757	3,01	1,08	,007	1024			,99																														
		Lisansüstü	269	3,02	1,13				Yönetim		Lisans	757	2,95	1,12	-3,52	1024	,72	Lisansüstü	269	2,98	1,13	Özel eğitim-öğretim	Lisans	757	2,98	1,13	-4,69	1024	,63	Lisansüstü	269	3,02	1,17							
	Yönetim	Lisans	757	2,95	1,12	-3,52	1024			,72																														
		Lisansüstü	269	2,98	1,13			Özel eğitim-öğretim	Lisans		757	2,98	1,13	-4,69	1024	,63	Lisansüstü	269	3,02	1,17																				
Özel eğitim-öğretim	Lisans	757	2,98	1,13	-4,69	1024	,63																																	
	Lisansüstü	269	3,02	1,17																																				

*p<.05

Tablo 53’e göre katılımcıların yönetmelik yeterlik algı düzeyinde, “öğrenim durumu” değişkeni açısından anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Katılımcıların yönetmelik yeterlik algı düzeyleri “genel toplamda” lisans mezunlarında $\bar{X}=2,98$ iken, lisansüstü mezunlarında $\bar{X}=3,00$ değerlerinde bulunmuştur. Bu değişken açısından yapılan analizlerin tamamında; lisansüstü öğrenime sahip olanlar, lisans öğrenime sahip olanlara göre il milli eğitim müdürlerini daha yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişime katkı düzeyine ilişkin algı düzeyi, tüm boyutlarda hem lisans hem de lisansüstü mezunlarında “orta” düzeyde değer alırken; boyutlar açısından “eğitim-öğretim” boyutunun aldığı değer, diğer boyutlara göre görece daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

c) Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından

Bu değişken açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 54’te gösterilmektedir.

Tablo 54

İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkı Düzeyinin “Mesleki Kıdem” Değişkeni (ANOVA testi)

Ölçek/Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark	η^2
Eğitimsel Gelişim (Genel Toplam)	(a) 1-5 yıl	113	2,98	1,31	3,05	0,6		
	(b) 6-10 yıl	153	2,93	1,21				
	(c) 11-15 yıl	276	3,22	1,26				
	(d) 16-20yıl	290	2,94	1,18				
	(e)21yılıüstü	194	2,80	1,23				
Eğitim- Öğretim	(a) 1-5 yıl	113	3,01	1,26	4,53	,001*	3-5	,017
	(b) 6-10 yıl	153	2,93	1,12				
	(c) 11-15 yıl	276	3,23	1,12				
	(d) 16-20yıl	290	2,98	1,15				
	(e)21yılıüstü	194	2,84	1,06				
Eğitimsel Gelişim Yönetim	(a) 1-5 yıl	113	2,94	1,24	5,43	,000*	3-5	,020
	(b) 6-10 yıl	153	2,93	1,11				
	(c) 11-15 yıl	276	3,20	1,07				
	(d) 16-20yıl	290	2,88	1,14				
	(e)21yılıüstü	194	2,74	1,05				
Özel eğitim- öğretim	(a) 1-5 yıl	113	3,01	1,22	4,19	,002*	3-5	0,16
	(b) 6-10 yıl	153	2,93	1,10				
	(c) 11-15 yıl	276	3,23	1,07				
	(d) 16-20yıl	290	2,98	1,05				
	(e)21yılıüstü	194	2,84	1,09				

*p<.05

Tablodaki 54’teki verilere göre; katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkısına ilişkin algı düzeyi, “mesleki kıdem” açısından anlamlı bulunmuştur (p<.05). Bu kapsamda katılımcıların eğitimsel gelişime katkıya ilişkin algı düzeyleri genel toplamda $\bar{X}=2,80$ ile $\bar{X}=3,22$ arasında değer alırken; “eğitim öğretim” boyutunda $\bar{X}=2,84$ ile $\bar{X}=3,23$ arasında, “yönetim” boyutunda $\bar{X}=2,74$ ile $\bar{X}=3,20$ arasında, “özel eğitim-öğretim” boyutunda ise $\bar{X}=2,84$ ile $\bar{X}=3,23$ arasında değer almıştır.

Bu değerlere bakıldığında; katılımcılar, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkısına ilişkin algı düzeyi hem genel toplamda hem de boyutlar bazında “katkı sağladı” düzeyde değerlendirmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda hem genel toplamda hem de boyutlarda sadece 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdemler

arasında anlamlı fark bulunmuştur. 21 yıl üstü yıl kıdeme sahip katılımcılar, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkısına ilişkin algı düzeyi, 11-15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara göre daha yetersiz bulmuşlardır ($t(1024)=5.43$, $p<.05$).

Kıdem değişkeninin eğitim-öğretim sürecine ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan eta-kare ($\eta^2=.017$) değerine göre müdürlerin eğitim-öğretim boyutuna aldıkları puanlara ait toplam varyansın %1.17'nin kıdem değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, kıdem değişkeninin hem genel toplamda hem de boyutlar üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

ç) Görev Unvanı Değişkeni Açısından

Bu değişken açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 55'te gösterilmektedir.

Tablo 55

İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkı Düzeyinin “Görev Unvanı” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA testi)

	<i>Görev Unvanı</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>	η^2
Eğitimsel Gelişim (Genel Toplam)	(a) İlçe Müdürü	33	2,97	1,20	1,47	,00		
	(b) Şube Müdürü	122	2,54	,96				
	(c) Okul Müdür	869	2,89	1,13				
Eğitim- Öğretim	(a) İlçe Müdürü	33	3,05	1,20	0,98	,82	2-3,1-2	0,06
	(b) Şube Müdürü	122	2,57	,94				
	(c) Okul Müdür	869	3,14	1,17				
<i>Boyutlar</i> Yönetim	(a) İlçe Müdürü	33	2,90	1,22	3,31	,03	2-3	0,54
	(b) Şube Müdürü	122	2,52	,99				
	(c) Okul Müdür	869	3,11	1,13				
Özel eğitim- öğretim	(a) İlçe Müdürü	33	2,96	1,20	1,10	,33	2-3,1-2	0,40
	(b) Şube Müdürü	122	2,54	,95				
	(c) Okul Müdür	869	3,19	1,10				

* $p<.05$

Tablodaki 55'teki verilere göre; katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyine yönelik algısı, “görev unvanı” açısından anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bu kapsamda katılımcıların yönetsel yeterlik algı düzeyleri genel toplamda $\bar{X}=2,54$ ile $\bar{X}=2,97$ arasında değer alırken; “Eğitim-öğretim” boyutunda $\bar{X}=2,57$ ile $\bar{X}=3,14$ arasında, “yönetim” boyutunda $\bar{X}=2,52$ ile $\bar{X}=3,11$ arasında, “özel eğitim-öğretim” boyutunda ise $\bar{X}=2,54$ ile $\bar{X}=3,19$ arasında değer almıştır.

Bu değerlere bakıldığında; katılımcılar, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyine yönelik algısı hem genel toplamda hem de boyutlar bazında “katkı sağladı” düzeyde değerlendirmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda, hem genel toplamda hem de boyutlar bazında şube müdürü ile okul müdürü katılımcılar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t(1024)=35.06$, $p<.05$). Tüm boyutlarda okul müdürü olarak görev yapan katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyine ilişkin aritmetik ortalamaları yüksek bulunmuştur. Boyutlar bazında görev değişkeninin ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan eta-kare ($\eta^2=.06$) değerine göre müdürlerin eğitim-öğretim boyutuna aldıkları puanlara ait toplam varyansın %6 ’nın görev değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, görev değişkeninin tüm boyutlarda “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

d) Görev Bölgesi Değişkeni Açısından

Bu değişken açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 56’da gösterilmektedir.

Tablo 56

İl Milli Eğitim Müdürlerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Katkı Düzeyinin “Bölge” Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA testi)

Ölçek/Boyut	Bölge	n	X	Ss	F	p
İlin Eğitimsel Gelişime Katkı Düzeyi (Genel Toplam)	(a) Doğu A.	200	3,02	1,15	3,05	,23
	(b) Güneydoğu	162	2,85	1,13		
	(c) Ege	165	3,01	1,26		
	(d) Akdeniz	136	3,03	1,13		
	(e) Marmara	203	3,11	1,17		
	(f) İç Anadolu	88	2,80	1,20		
	(g) Karadeniz	70	2,92	1,18		
Eğitim-öğretim	(a) Doğu A.	200	3,02	1,18	1,43	,19
	(b) Güneydoğu	162	2,85	1,13		
	(c) Ege	165	3,00	1,13		
	(d) Akdeniz	136	3,03	1,11		
	(e) Marmara	203	3,15	1,10		
	(f) İç Anadolu	88	2,83	1,20		
	(g) Karadeniz	70	2,90	1,21		
Eğitimsel Gelişim	(a) Doğu A.	200	2,97	1,16	1,35	,22
	(b) Güneydoğu	162	2,82	1,13		
	(c) Ege	165	3,00	1,36		
	(d) Akdeniz	136	2,99	1,10		
	(e) Marmara	203	3,09	1,09		
	(f) İç Anadolu	88	2,79	1,17		
	(g) Karadeniz	70	2,89	1,11		
Özel öğretim	(a) Doğu A.	200	3,09	1,11	1,44	,196
	(b) Güneydoğu	162	2,89	1,12		
	(c) Ege	165	3,04	1,08		
	(d) Akdeniz	136	3,07	1,08		
	(e) Marmara	203	3,10	1,06		
	(f) İç Anadolu	88	2,79	1,08		
	(g) Karadeniz	70	2,97	1,19		

*p<.05

Tablo 56’daki sonuçlara göre katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyine yönelik algısı, “görev bölgesi” değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır (p>.05).

Katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkısına yönelik algı düzeyi, “genel toplamda” Doğu Anadolu Bölgesi’nde ($\bar{X}=3,02$),

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,85$), Ege Bölgesinde ($\bar{X}=3,01$), Akdeniz Bölgesi ($\bar{X}=3,03$), Marmara Bölgesi ($\bar{X}=3,11$), İç Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,80$) ve Karadeniz Bölgesi ($\bar{X}=2,92$) değerinde bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında; katılımcılar, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyini, hem genel toplamda hem de boyutlar bazında “katkı sağladı” düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu değişken açısından yapılan analizlerde; Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki ve İç Anadolu Bölgesi’ndeki katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkısına ilişkin puan ortalamaları daha düşük bulunmuştur.

Literatürde, milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine yaptıkları katkıya yönelik doğrudan çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışmalar daha çok yöneticilerin stratejik planlama konusundaki yeterlikleri ve görüşlerine ilişkin konularda yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda incelenecek tek araştırma, Kabakçı (2008) tarafından yapılan “Eğitimde Yenileşme Çalışmaları ve Öğretmenlerin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışmalarındaki Yenileşme ve Yeterliklere Yönelik Algı ve Beklentileri” konulu çalışmadır.

Kabakçı (2008)’ın çalışmasında milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri düşük düzeyde bulunmuş, kadın ve erkek katılımcılar arasında benzer algı vardır; yapılan bu çalışmada milli eğitim müdürlerinin yeterliğine ilişkin algı orta düzeydedir. Kabakçı’nın (2008) demografik değişkenler açısından yaptığı analizler, yapılan araştırma bulgularının desteklemektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “*İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyleri ile ilin eğitimsel gelişimi arasında bir ilişki var mıdır?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri, Pearson korelasyon analizine tabi tutularak, elde edilen veriler alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş, yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Tablo 57

İl Milli Eğitim Müdürlerinin Yönetmel Yeterliği ile İlin Eğitimsel Gelişimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Analiz Sonuçları (Korelasyon Analizi)

Değişkenler	N	Yönetmel Yeterlik	İlin Eğitimsel Gelişim Düzeyi
Yönetmel Yeterlik	1024	1	.997*
İlin Eğitimsel Gelişim Düzeyi	1024	.997*	1

*p<.05

Tablo 57’de yer alan analiz sonuçlarına göre il milli eğitim müdürlerinin algılanan yönetmel yeterlikleri ile ilin eğitimsel gelişim düzeyi arasında pozitif yönlü çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (r=.997, p<.05). Bu sonuç, il milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri ile ilin eğitimsel gelişim düzeyi arasındaki varyansın r=.99’unu açıklamaktadır. Bu sonuç, il milli eğitim müdürlerinin yönetmel yeterlikleri ile ilin eğitimsel gelişimi arasında doğrusal ve güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 58

İl Mili Eğitim Müdürlerinin Yönetmel Yeterlikleri ile İlin Eğitimsel Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Boyutlar Bazında Analiz Sonuçları (Korelasyon Analizi)

Yönetmel Yeterlik	Boyutlar		
	Eğitim-Öğretim	Yönetim	Özel Öğretim
Kavramsal Yeterlik	.598*	.876*	.681*
Teknik Yeterlik	.730*	.949*	.789*
İnsancıl Yeterlik	.787*	.913*	.843*

*p<.05 **p<.01

Tablo 58’de görüldüğu gibi yapılan analiz sonucunda “Yönetmel yeterlik” ve “Eğitimsel gelişim” ölçeklerinin tüm boyutları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki; yönetmel yeterliğin tüm boyutları ile eğitimsel gelişimin “yönetim” boyutunda, diğerlerine göre, daha yüksek, “eğitim öğretim” boyutunda ise daha düşük bulunmuştur. Sonuçlara yönetmel yeterliğin kendi boyutları açısından bakıldığında; “insancıl yeterlik”in diğerlerine göre görece daha yüksek değer aldığı görülmektedir.

Elde edilen sonuca göre, il milli eğitim müdürlerinin kavramsal yeterlik düzeyi hem diğer yeterlik alanlarına göre hem de eğitimsel gelişimin bütün boyutlarında düşük düzeyde bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak, kavramsal yeterliğin, eğitimsel gelişim üzerinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Alan yazında, il milli müdürlerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik fazla bir çalışma olmamakla birlikte, sadece Ağar (2019) tarafından yapılan “İl Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlikleri, Seçilmesi, Atanması Ve Yetiştirilmesi” konulu bir çalışmanın olduğu, bununla birlikte okul müdürlerinin yeterlikleri ile eğitim-öğretim süreci arasındaki ilişkiye yönelik bazı çalışmaların olduğu görülmektedir.

Ağar’ın (2019) çalışmasında elde edilen; yöneticilerin kendilerini daha çok teknik ve kavramsal becerilerde yetersiz buldukları ve yönetim alanında, eğitim-öğretim süreçlerinde zorlandıkları bulgusu, bu araştırmanın yeterlikler konusundaki bulgusunu destekler niteliktedir.

Peker ve diğerleri (2011) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim-Öğretim Sürecine Etkisi” konulu çalışma ile Aksoy (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri İle Eğitim-Öğretim Süreci Arasındaki İlişki” konulu çalışmalarda da elde edilen, okul müdürlerinin yeterlikleri ile eğitim-öğretim sürecinin etkinliği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu bulgusu, bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi, ilin eğitimsel gelişimini yordamakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri, regresyon analizine tabi tutularak, alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş, yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Tablo 59

Yönetmel Yeterlikliğin, İlin Eğitimsel Gelişimini Yordamasına İlişkin Analiz Sonuçları (Regresyon Analizi)

Değişkenler	β	t	R ²	F	p
Yönetmel Yeterlik (Genel Toplam)	,50	10,01	,80	5,6	,030*
İlin Eğitimsel Gelişimi	,47	9.14	,78	4.2	,000*

*p<.05

Tablo 59 incelendiğinde, katılımcıların il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyleri ile ilin eğitimsel gelişimi arasında bir ilişkinin olduğu ($\beta =,50$; $p<.05$), yönetsel yeterlik düzeyinin ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyinin güçlü bir yordayıcısı olduğu (%80) görülmektedir. İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyinin boyutlarının tümünde, ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyinde anlamlı ilişkinin bulunduğu, yönetsel yeterlik düzeyinin, eğitim-öğretime katkı düzeyini %72;

yönetim sürecine katkı düzeyini %75 ve özel eğitim-öğretim sürecine katkı düzeyinin %70; etkilediği belirlenmiştir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin eğitimsel gelişim süreci üzerindeki görece önem sırası; yönetim, eğitim-öğretim ve özel öğretim şeklindedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde, il milli eğitim müdürlerinin sahip oldukları yeterliklerin (kavramsal, teknik, insani), ilin eğitimsel gelişim süreci üzerinde önemli (anlamlı) yordayıcılar olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeylerinin, ilin eğitimsel gelişiminde önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “*İl milli eğitim müdürlerinin, görev yaptıkları ilin eğitimsel gelişimine katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problemin verileri; Milli Eğitim Müdürleri ile yapılan görüşme ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler kategorisel ve frekans içerik analizine tabi tutularak tema, kategori ve kodlar şeklinde tablolaştırılmış, doğrudan alıntılarla desteklenerek, alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu “*Döneminizde, ilinizde öğrencilerin okula erişimi ve devamı konusunda yapılanlar nelerdir?*” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, il milli eğitim müdürlerinin okula erişim konusunda yaptığı çalışmalar; 4 kategori ve 20 kod altında incelenmiştir.

a) Okula Erişim ve Devam Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 60’ta yer almaktadır.

Tablo 60

“Milli Eğitim Müdürlerinin, Öğrencilerin Okula Erişim ve Devamı ile İlgili Yaptıkları Konusundaki Görüşlerine” İlişkin Analiz Sonuçları (n=10)

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrencilerin Okula Erişim ve Devamı	Okula Erişim	Okulların kayıt bölgesinin tespiti yapıldı	8
		Okula devam etmeyen öğrencilerin nedenleri araştırıldı	7
		MEB izleme komisyonu oluşturuldu	6
		Devam için özendirici tedbirler alındı	6
	Okula Devam	İl Milli Eğitim Müdürlükleri arasında devam -takip yazışmaları yapıldı	10
		Okula devamı özendirici kültürel, sanatsal, sportif ve bilimsel çalışmalara yer verildi	10
		Devamsızlığı önlemede atölye etkinliklerinden yararlanıldı	8
		Ebeveyn eğitimine yer verildi	7
		Okula devam konusunda kurumlar arası iş birliği yapıldı	7
		Öğretmen-veli görüşmeleri artırıldı	6
		Okul paydaşları ile iş birliği yapıldı	6
		Okula devam konusunda projelerden yararlanıldı	5
		Devam takip istatikselleri çıkarıldı	5
		İnternet bağımlılığı ve siber güvenlik konularında seminer düzenlendi	5
	Taşımalı Eğitim	Taşımalı ihalelerinin denetimi yapıldı	10
		Okula taşıma işleminin sağlıklı yürütülebilmesi için kurumlar arası iş birliği yapıldı	8
	Yatılılık ve Bursluluk	Okula ve öğrencilere hayırseverlerin desteği sağlandı	9
		Bursluluk sınavına giren öğrenci sayısı artırıldı	7
		Pansiyonlu okulların sayısı artırıldı	6
		Yerel yönetimler ve STK’ın eğitime katkısı artırıldı	5

Tablo 60’taki verilere göre, il milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları ilde öğrencilerin okula erişimi ve devamı konusunda yaptıklarına ilişkin görüşleri; “Okula Erişim”, “Okula Devam”, “Taşımalı Eğitim”, “Yatılılık ve Bursluluk” başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Katılımcılar, öğrencilerin okula erişimi ve devamı konusunda; okula devam için özendirici tedbirlerin alındığını (Y2,Y3,Y8,Y7,Y9,Y10), devam takip istatiksellerinin tutulduğunu (Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y10), devamsızlığı önlemede atölye etkinliklerinden yararlanıldığını, öğretmen-veli görüşmelerinin arttırıldığını, taşıma işleminin sağlıklı yürütülebilmesi için kurumlar arası işbirliği yapıldığını (Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10) ve pansiyonlu okulların sayısının arttırıldığını (Y1,Y2, Y5,Y8,Y7,Y8) belirtmişlerdir.

İl milli eğitim müdürlerinin öğrencilerin okula erişim ve devam sürecine ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İlimiz okullarında öğrenci devamsızlığının azaltılması konusunda çalışmalar yapmak üzere devamsızlık izleme komisyonu oluşturuldu ve okul müdürlükleri ile 80 İl Milli Eğitim Müdürlüklerine sürekli devamsız öğrencilerin okula devamları konusunda DYS yazışmaları yapılmaktadır.” (Y3)

“Biz okul terkleri ile alakalı bilimsel birkaç çalışma yaptık. Bu konuyla ilgili il Arge tarafından yürütülen bilimsel çalışma yaptık. Sahada veri analizleri yapıp TÜİK ile iş birliği içinde analizi TÜİK tarafından yapıldı...” (Y4)

“Okulum İçin Mahallem Seferber Projesi kapsamında mahalle muhtarları ile iş birliği yapılarak velilere ulaşıldı. Evinde ziyaret kabul etmeyen velilerin okullara gelmesi sağlandı ve gerekli bilgilendirme yapıldı” (Y10)

“Okula kazandırılan öğrenciler spora ve sosyal etkinliklere yönlendirilerek okul takımlarında görev almaları sağlandı, Çocuk akademileri kapsamında hızlı okuma eğitimi, yaratıcı yazma, internet bağımlılığı ve siber zorbalık, hikâye anlatımı, akran zorbalığı, yaratıcı drama eğitimi, kendin ol seminerleri düzenlendi.” (Y3)

“Türkiye'nin İlk Mobil Tasarım Beceri Atölyesi: Hiçbir Çocuk Atölyesiz Kalmasın...Fiziki ve maddi yetersizliklerden dolayı tasarım ve beceri atölyeleri kurulamayan okullarımızdaki öğrencilerimiz için, atölye eksikliğinin giderilmesi, okullarımız arasındaki farkın azaltılması ve kaybedilecek hiçbir çocuğumuzun olmadığı düşüncesiyle Müdürlüğümüze ait otobüs içerisine “Görsel Sanatlar Atölyesi”, “Ahşap ve Metal Atölyesi”, “Müzik Atölyesi”, “Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi”, “Yazılım Atölyesi” ve “FETEM Atölyesi” olmak üzere toplam 6 adet “Tasarım ve Beceri Atölyeleri oluşturulmuştur” (Y8)

“Eğitime erişim, en çok önem verdiğimiz hususlardan birisidir. İlimiz genelinde tüm öğrencilerin eğitime erişmesine yönelik olarak, taşınabileceği en uygun okul ve merkezler belirlenmekte ve en uygun taşıma sistemi ile eğitime erişimleri ve yemek ihtiyaçları karşılanmıştır...” (Y1)

“İlimiz genelinde pansiyon kapasitesi ve imkânları artırılmış, öğrencilerimizin yatılı olarak pansiyonlardan faydalanması sağlanmıştır” (Y2)

Araştırmanın ikinci sorusu *“Döneminizde, okulların fiziksel koşulları, alt yapısı ve donanımları konusunda yapılanlar nelerdir?”* şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen veriler 4 kategori ve 15 kod altında incelenmiştir.

b) Okulların Fiziksel Koşulları, Alt Yapısı ve Donanımı Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 61’de yer almaktadır.

Tablo 61

“Okulların Fiziksel Koşulları, Alt Yapısı ve Donanımı ile İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları (n=10)

Tema	Kategori	Kod	f	
Okulların Fiziksel Koşulları	Fiziksel Alt Yapı	Okul binaları yenilendi	10	
		Okulların bakım ve onarımı yapıldı	8	
		Kamu kuruluşlarına taşınmazların tahsisi veya devri işlemleri yapıldı	8	
		Okul binaları güçlendirildi	6	
		Eğitim kurumlarına ilişkin kamulaştırma işlemleri yapıldı	6	
		Eğitim kurumlarını depreme karşı güçlendirici çalışmalar yapıldı	5	
		Teknolojik Alt Yapı ve Donanım	Okulların internet alt yapısı iyileştirildi	5
			Okulların teknolojik alt yapıları güçlendirildi	4
			Fatih projesi ile teknolojinin etkin kullanımı sağlandı	4
		Yeni Öğrenme Ortamları	Tasarım beceri atölyeleri kuruldu	10
	Sanat ve kültür merkezleri oluşturuldu		5	
	Hibe ve Destekler	Ücretsiz ders kitabı dağıtımı işlemleri yürütüldü	8	
		Yerel yönetimler tarafından arsa ve bina desteği sağlandı	5	
		Hayırseverler tarafından arsa hibesi ve bağışların yapılması sağlandı	4	
		Kardeş okullar tarafından donanım desteği sağlandı	3	

Tablo 61’e göre, katılımcıların, okulların fiziksel koşulları, alt yapısı ve donanımı konusunda yaptıklarına ilişkin görüşleri; “Fiziksel alt yapı”, “Teknolojik Alt Yapı ve Donanım”, “Yeni Öğrenme Ortamları”, “Hibe ve Destekler” başlıkları altında gruplandırılmıştır.

İl milli eğitim müdürleri bu konuda yaptıklarını; okul binalarının yenilendiği ve güçlendirildiği (Y2, Y3, Y6, Y8), okulların internet alt yapısının iyileştirildiği (Y1, Y4, Y10, Y2), sanat atölyelerinin (resim, müzik) kurulduğu (Y1, Y4, Y10) ve hayırseverler tarafından hibe ve bağışların sağlandığı (Y1, Y2, Y3, Y5) yönünde görüş belirtmişlerdir.

İl milli eğitim müdürlerinin okulların fiziksel koşulları, alt yapısı ve donanımları konusunda yapılanlara ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesi ve kalitesi açısından okul ortamının yeterlilik düzeyinin çok önemli olduğuna inanıyoruz. Bu sebeple okullarımızın fiziksel yapı ve donanım yönünden hiçbir eksiğinin olmaması için sürekli tedbirler alıyoruz.”

(Y3)

“Okullarımızda FATİH Projesi kapsamında akıllı tahta ve internet alt yapı ihtiyacı ve eksikliği olan okullarımızın bu eksikliklerini giderme adına çalışmalar yapmaktayız.” (Y4).

“Tasarım-Beceri Atölyelerinin kurulması gerektiği ve bu alanda temel becerilerin derinleşmesi, kişiselleştirilmesi ve uygulama alanlarının oluşturulması 2023 Vizyon Belgesinde önemle vurgulanmış ve bu ilimizin de temel felsefelerinden biri olmuştur. İlimiz genelinde 115 atölye tamamlanmış,117 atölyenin kurulumu devam etmektedir “(Y10)

“Donatım malzemesi ihtiyacı olan okullarımız ile yeni açılan okullarımızın donatım ihtiyaçları tespit edilerek Bakanlığımızdan gelen ve İl Özel İdaresi katkıları ile donatım ihtiyaçları giderilmiştir.” (Y2)

“İlimizde yaşayan ve il dışında ikamet eden hayırseverler ile iletişime geçilerek ilimize yeni okul binaları kazandırılmıştır.” (Y1)

Araştırmanın üçüncü sorusu “Döneminizde okul güvenliği konusunda yapılanlar nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda katılımcıların okul güvenliğine yönelik görüşleri 2 kategori ve 11 kod altında incelenmiştir.

c) Okul Güvenliği Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 62’de yer almaktadır.

Tablo 62

Okul Güvenliği ile İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
Okul Güvenliği	Tedbirler	Salgın hastalığa yönelik hijyen çalışmaları yapıldı	10
		Fiziksel mekânlar güvenlik açısından incelendi	8
		Okul kantin ve yemekhaneleri denetlendi	6
		İş sağlığı ve güvenliği için İSG ile koordinasyon oluşturuldu	6
		Sivil savunma etkinlikleri düzenlendi	5
		Okullarda bağımlılıkla mücadele çalışmaları yapıldı	5
	Uygulamalar	Okul çevresinin kolluk kuvvetleri tarafından kontrolü sağlandı	8
		Yerel yönetimlerden teknik ve uzmanlık desteği alındı	7
		Fiziksel mekânlar güvenli hale getirildi	6
		Okul personeline, proje hazırlama eğitimleri verildi	5
		Personele güvenlik konusunda eğitim verildi	4

(n=10)

Tablo 62’deki verilere göre, il milli eğitim müdürlerinin okulların güvenliği konusunda yaptıklarına ilişkin görüşleri; “Tedbirler” ve “Uygulamalar” başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Katılımcılar bu konuda; salgın hastalığa yönelik hijyen çalışmaları yapıldığı, okul kantin ve yemekhanelerinin denetlendiği (Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y8), personele eğitim verildiği (Y1, Y4, Y10), il düzeyinde okul güvenliğine yönelik proje

çalışmaları yapıldığı (Y1, Y2, Y3) ve okul çevresinin kolluk kuvvetleri tarafından kontrolünün sağlandığını belirtmişlerdir (Y4, Y2).

Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Salgın nedeniyle hijyen yönünden okulları gerekli donanım ve imkân olarak şartlarını uygun hale getirmeleri sağlanmıştır.” (Y2)

“Okullarda bağımlılıkla mücadele kapsamında teknoloji, tütün, alkol ve madde bağımlılığı içerikleri işlenip farkındalık oluşturulmuştur.” (Y1)

“İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, İl Sağlık Müdürlüğü ve İl Milli Eğitim Müdürlüğümüz ile birlikte öğrencilerin daha sağlıklı ve güvenli gıda tüketmesini sağlamak amacıyla okul kantin ve yemekhanelerine yönelik denetim ve kontroller yapılmaktadır. (Y9)

“Okullara kamera takıldığı ve güvenlik görevlileri görevlendirmesi yapılarak okullarımızın çevre güvenliği sağlanmıştır” (Y4)

Müdürlüğümüz ve bağlı okul/kurumlarımızda 6332 sayılı iş sağlığı ve güvenliği kanunu kapsamında yürütülen iş sağlığı ve güvenliği hizmetleri il milli eğitim müdürlüğü İSG kurulumuz koordinasyonunda yürütülmektedir.” (Y3)

“Yine bu birim aracılığıyla okul ve kurumlarımızda görev yapan idareci, öğretmen ve diğer destek personellerine iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin yanı sıra temel ilk yardım eğitimleri düzenlenmiş ve düzenlenmeye devam edilmektedir.” (Y1)

Araştırmanın dördüncü sorusu *“Döneminizde eğitim-öğretim etkinlikleri kapsamında ve okul / öğrenci başarısını artırmaya yönelik yaptıklarınız nelerdir?”* şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda içerik analizi sonucunda il milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları ilin eğitim-öğretim başarısına ilişkin görüşleri 2 Kategori ve 15 kod altında belirlenmiştir.

ç) Eğitim- Öğretim Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 63'te yer almaktadır.

Tablo 63

Eğitim-Öğretim Başarısını Artırma ile İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
Eğitim- Öğretim Başarısı	Durum Değerlendirmesi	Ölçme ve değerlendirme sisteminde görülen yetersizlik	7
		Yabancı dil eğitiminde görülen yetersizlik	6
		Sınava yönelik öğretim faaliyetlerinin öne çıkması nedeniyle eğitimin ihmal edilmiş olması	5
		Mesleki ve teknik eğitime ilişkin olumsuz algının oluşması	5
		Okul öncesi eğitimin il geneline yaygınlaştırılmasında yetersizlik	5
		Öğrencilerin düşünsel, duygusal ve fiziksel becerilerini geliştirecek ortam ve faaliyetlerin yetersizliği	4
		Özellikle ortaöğretim kademesinde okul terki oranının artmış olması	4
		Okul ve kurumlarda sağlık ve hijyen koşullarının yetersizliği	4
		Destekleme kursları açıldı	10
		Yabancı dil eğitimine önem verildi	8
	Yapılan Etkinlikler	Açık öğretim faaliyetleri izlendi, denetlendi	8
		Öğretmen -veli iş birliği sağlandı	8
		Sanatsal ve kültürel faaliyetler arttırıldı	7
		Rehberlik araştırma hizmetleri işlevsel hale getirildi	7
		Ulusal ve uluslararası projelere öğretmen ve öğrenci katılımı sağlandı	6
		“Çocuk Akademileri” projesiyle üniversite- okul iş birliği oluşturuldu	6
		Göçmen öğrencilerin entegrasyonu için çalışmalar yapıldı	6
		Bilim sanat merkezlerinin sayısı arttırıldı	5
		Online eğitim hizmeti ile öğrencilere ders dışı destek sağlandı	5
		İzleme ve değerlendirme sistemi işlevsel hale getirildi	5
Eğitimde bilişim teknolojilerinden yararlanma sağlandı	4		
Eğitim programında “değerler eğitimi”ne yer verildi	3		

(n=10)

Tablo 63'te, katılımcıların, görev yaptıkları ilin eğitim öğretim başarısına katkılarına ilişkin görüşleri; “Durum değerlendirme” ve “Yapılan Etkinlikler” şeklinde iki kategorik başlık altında toplanmıştır.

Katılımcılar, göreve geldiklerinde; sınava yönelik öğretim faaliyetlerinin öne çıkması nedeniyle eğitimin ihmal edilmesini (Y3, Y4, Y5, Y8), özellikle ortaöğretim kademesinde okul terki oranında artış olduğunu (Y1, Y3, Y4, Y10), mesleki ve teknik eğitime ilişkin olumsuz algının oluştuğunu, okul öncesi eğitimin il geneline yaygınlaştırılmasında yetersizlik gözlemlendiğini, okul ve kurumlarda sağlık ve hijyen koşullarının yetersiz olduğunu (Y1,Y2,Y3,Y4,Y10) tespit etmişlerdir. Bu tespitlere dayalı olarak kendilerinin de; eğitim programında “değerler eğitimi”ne yer verildiğini,

izleme ve değerlendirme sistemi işlevsel hale getirildiğini (Y1, Y4, Y5), yabancı dil eğitimine önem verildiği, “Çocuk Akademileri” aracılığıyla üniversite-okul işbirliğinin oluşturulduğu ve öğretmen -veli işbirliğinin sağlandığı (Y1, Y2, Y3, Y4) şeklinde belirtmişlerdir.

İl milli eğitim müdürlerinin ilin eğitim –öğretim başarısına arttırmaya yönelik yapılara ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İlimizin LGS başarısı çevre iller ve Türkiye geneli olarak düşünüldüğünde iyi bir durumdayız. Eksik olduğumuz yönler Türkiye genelinde de olduğu gibi Matematik ve Fen alanındadır. Bu eksikliğimizi gidermek adına çeşitli çalışmalar yapmaktayız.” (Y2)

“...Çalışmalar sonucunda üniversite başarı sıralamasında ve üniversiteye yerleşme oranlarında artış yaşandı...” (Y3)

“Tüm okullarımızda destekleme ve yetiştirme kursları, izleme ve değerlendirme sınavları, rehberlik ve yöneltme çalışmaları, eğitim danışmanlığı, sorunların görüşüldüğü çözüm odaklı zümre toplantıları, eğitim ortamında bilişim araçlarının kullanımı ve internet bağımlılığı başlıkları ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir.” (Y1)

“İlimizde Youtube kanalı kurup branşlarında en iyi öğretmenlerimizle canlı ve videolu kayıtlarla dersler verildi. Kısa süre içinde binlerce abone ve 1,5 milyonun üzerinde tıklanma ile ülke çapında bu uygulamaya öncülük edip farkındalıklar geliştirdik.” (Y8)

“Başarıyı arttırmaya katkı sağlayacağı düşünülen projelendirmeler yürütülmektedir.” (Y3)

“Müdürlüğümüz bünyesinde bulunan ARGE Birimi tarafından eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaya yönelik yerel ve ulusal projeler hazırlanmakta ve uygulanmaktadır.” (Y2)

“Başarıyı arttırmak için okul müdürleri ile her sınav dönemi sonrası toplantılar yapılarak okulların başarı durumları değerlendirildi.” (Y3)

Araştırmanın beşinci sorusu, “İlinizde, görev yapakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini arttırmak için neler yaptınız?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda alınan görüşler doğrultusunda katılımcıların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecine yönelik görüşleri 2 kategori ve 15 kod altında toplanmıştır.

d) Mesleki Gelişimle İlgili Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 64'te yer almaktadır.

Tablo 64

Mesleki Gelişimle İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
Mesleki Gelişim	Durum Analizi	Teknolojik okuryazarlık konusunda yetersizlik olduğu	6
		Mesleki iletişim ve etkileşimin istenen düzeyde olmadığı	5
		Öğretmenlerde yılgınlık ve tükenmişlik durumunun olduğu	4
		Performans ve motivasyon düşüklüğünün olduğu	4
		Eğitim sistemine ve kuruma yabancılaşmanın arttığı	3
	Yapılan Etkinlikler	Zümre kurullarının etkinlikleri artırıldı	10
		Hizmet içi eğitim faaliyetleri artırıldı	8
		Kültürel açıdan zenginleştirici faaliyetler gerçekleştirildi	7
		Eğitimde iyi örnekler konusunda çalıştay ve webinarlar düzenlendi	6
		Öğretmen ve yöneticiler lisansüstü öğretime teşvik edildi	5
		Teknolojik okuryazarlığı geliştirici kurs ve seminerler düzenlendi	5
		Yönetici ve öğretmenlerin bilimsel kongre ve sempozyumlara katılımı desteklendi	5
		Performansa dayalı ödül sistemi işletildi	4
		Personelin özlük haklarının iyileştirilmesi konusunda sendikalarla iş birliği yapıldı	4
		Eğitimde yenilikler konusunda seminer ve konferanslar düzenlendi	4

(n=10)

Tablo 64'e göre, il milli eğitim müdürlerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşleri; "Durum analizi" ve "Yapılan etkinlik" şeklinde iki başlık altında toplanmıştır.

Katılımcılar, göreve geldiklerinde; ilin eğitimsel durumunda mesleki iletişim ve etkileşimin istenen düzeyde olmadığını (Y3, Y4, Y5, Y8), öğretmenlerde yılgınlık ve tükenmişlik durumunun gözlemlendiğini, mesleki tükenmişlik ve yabancılaşmada artış olduğunu, performans ve motivasyon düşüklüğünün yaşandığını ve teknolojik okuryazarlık konusunda yetersizliğin olduğunu tespit etmişlerdir. Bu tespitlere dayalı olarak kendilerinin de öğretmen ve yöneticileri lisansüstü öğretime teşvik ettiklerini, performansa dayalı ödül sistemini işlettiklerini (Y1, Y4, Y5), personelin özlük haklarının iyileştirilmesi konusunda sendikalarla iş birliği yaptıklarını (Y1, Y4, Y5), yönetici ve öğretmenlerin bilimsel kongre ve sempozyumlara katılımını desteklediklerini (Y1, Y2, Y3, Y5, Y7, Y8, Y10) belirtmişlerdir.

İl milli eğitim müdürlerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Mesleki gelişim sürekli gelişen bir dünyada kendini bu doğrultuda sürekli geliştirmek zorundadır. Mesleki gelişimimizi bu çerçevede değerlendirip etkin, katılımcı ve ulusal düzeydeki kurum ve kuruluşlarla etkileşim içinde olarak sürekli canlı tutuyorduk" (Y8)

“Okulları ziyaret ediyoruz, gözlemlediğimiz kadarıyla mesleki açıdan ya da bireysel bazı durumlardan kaynaklı öğretmenlerimizde bir yılgınlık ve tükenmişlik durumu var gibi gözüküyor. Bu durum beraberinde eğitim sistemimize ve bulunduğu kuruma da yabancılımayı getiriyor.”(Y4)

“İl MEM bünyesinde çalışan okul yöneticilerimiz ve öğretmenlerimiz mesleki gelişimleri yönünden iyi durumdadır. Sübjektiflikten uzak somut veriye dayalı performans değerlendirmesinin mutlaka olması lazım...” (Y1)

“Geleceğin kilometre taşlarını döşeyen lisansüstü eğitim yapmalarını desteklemek amacıyla, İzmir Ekonomi Üniversitesi, DEÜ, EGE Üni., Kâtip Çelebi Üni. İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü ile Lisansüstü programlara yönelik iş birliği yapıldı.” (Y9)

“...İl Millî Eğitim Müdürlüğümüz koordinesinde Okul Müdürü ve Müdür Yardımcılarımıza üniversite iş birliği ile öğretim üyeleri tarafından seminer dönemlerinde ve öğretim yılı başından itibaren eğitim seminerleri verilmiştir.” (Y3)

“Öğretmen etkinlikleri, öğretmen atölyeleri, tematik eğitimler, öğrenci atölyeleri, yönetici eğitimleri, veli eğitimleri, uzaktan eğitimler ve konferanslarla 48 ay sürmesi planlanan “Eğitim Akademisi”nin hedef kitesinde eğitim yöneticileri, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve öğretmen adayları yer almaktadır.” (Y10)

“İl genelinde Trakya Üniversitesi Öğretim Üyeleri tarafından “Problem Çözme Teknikleri, Kurum Kültürü, Denetleme ve değerlendirme ile Geliştirme, Sosyal Medyanın Doğru ve Etkin Kullanımı başlıklarında seminerler düzenlenmiştir. İstinye Üniversitesi ile iş birliği kapsamında “Geleceğin Meslekleri Konulu Konferanslar düzenlenmiştir.” (Y2).

“...Geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın yetiştirilmesinde donanımları ile yetkin, sosyal hayatın dinamikleriyle uyumlu eğitimcilerimiz ve öğretmenlerimiz için tasarladığımız Öğretmen Eğitim Merkezi’nde; 8 Tasarım-Beceri Atölyesi, 1 Masal Evi, 1 Cep Sineması, 1 Toplantı-Çalıştay Salonu,5 Uzaktan Eğitim Stüdyosu, 1 Kültür Kafe bulunmaktadır” (Y10).

Araştırmanın altıncı sorusu, “İlinizde, yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri nelerdir? Bunları yeterli buluyor musunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucu ve alınan görüşler doğrultusunda il milli eğitim müdürlerininölçme değerlendirme temasına ilişkin görüşleri 2 kategori ve 13 kod altında toplanmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 65’te verilmiş ve yorumlanmıştır.

e) Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 65’te yer almaktadır.

Tablo 65

Ölçme Değerlendirme Faaliyetleri ile İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
Ölçme Değerlendirme	Gerçekleştirilen Faaliyetler	Soru havuzu oluşturuldu	7
		Ölçme değerlendirme birimi kuruldu	6
		ABİDE çalışmaları yapıldı	6
		DYK aylık sınavları planlandı	4
		Kazanım izleme sınavları planlandı	4
		Pandemi dönemi online sınavlar yapıldı	4
		PISA ve TIMSS sınavları uygulandı	4
		Soru hazırlama çalışmayı düzenlendi	7
	Geliştirici Faaliyetler	İl genelinde merkezi sınavlar yapıldı	6
		Soru hazırlama teknikleri eğitimleri verildi	5
		Zümre çalışmaları düzenlendi	5
		Ölçme değerlendirme konusunda üniversiteden yararlanıldı	4
		Eğitim koçluğu aracılığıyla sınav başarısı artırıldı	4
		Öğrenci başarısını izleme sistemi oluşturuldu	4

(n=10)

Tablo 65’teki verilere göre, il milli eğitim müdürlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin görüşleri “Gerçekleştirilen Faaliyetleri” ve “Geliştirici Faaliyetleri” başlıkları altında toplanmıştır.

İl milli eğitim müdürleri gerçekleştirilen ölçme değerlendirme faaliyetlerini; ölçme değerlendirme biriminin kurulduğu, soru havuzu oluşturulduğu, destekleme ve yetiştirme kurslarında sınavlar planlandığı (Y1, Y4, Y9), kazanım izleme sınavlarının yapıldığı, pandemi döneminde online sınavlar yapıldığı, PISA ve TIMSS uygulamaları ve ABİDE çalışmalarının yapıldığına (Y1, Y2, Y4, Y9) ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılar il düzeyinde yaptıkları geliştirici ölçme değerlendirme faaliyetlerini; üniversite hocaları eğitim verdiği (Y1, Y2, Y3), soru hazırlama teknikleri eğitimlerinin verildiği, soru hazırlama çalıştayının düzenlendiği, öğrenci başarı izleme sisteminin oluşturulduğu, ortak sınav hazırlandığı ve zümre rehberlik çalışmalarını yapıldığı (Y7, Y5, Y8) şeklinde belirtmişlerdir.

İl milli eğitim müdürlerinin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

“2018 yılı itibariyle ilimizde müdürlüğümüz bünyesinde Ölçme ve Değerlendirme birimi kurulmuştur. Bu birim aracılığıyla tüm il genelinde tanıtım toplantıları ve soru hazırlama eğitimleri düzenlenmiştir.” (Y3)

“Bakanlığımız tarafından gerçekleştirilen; Öğrenci Başarı İzleme Araştırması ve ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) uygulamaları Birimimiz koordinesinde gerçekleştirilmektedir. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) uygulamaları Birimimiz koordinesinde gerçekleştirilmektedir.” (Y1)

“...Bu birim aracılığıyla tüm il genelinde tanıtım toplantıları ve soru hazırlama eğitimleri düzenlenmiştir...” (Y2)

Araştırmanın yedinci sorusu “İlinizde yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen topluma hizmet uygulamaları nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda içerik analizi sonucunda alınan görüşler doğrultusunda il milli eğitim müdürlerinin yaygın eğitim kapsamında yaptığı çalışmalar 1 kategori ve 9 kod altında toplanmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 65’te verilmiştir ve yorumlanmıştır.

f) Yaygın Eğitim Kapsamında Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 66’da yer almaktadır.

Tablo 66

Yaygın Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
Yaygın Eğitim	Yapılan Etkinlikler	Hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlendi	10
		Okuma yazma seferberliği düzenlendi	7
		Denetimli serbestlik müdürlüğü ile iş birliği sağlandı	5
		Sanat atölyeleri kuruldu	5
		ERASMUS kapsamında projeler hazırlandı ve yürütüldü	4
		İşkur eğitimleri düzenlendi	4
		Hayat boyu öğrenme kursları açıldı	4
		Yabancılara Türkçe öğretimi kursları açıldı	4
		Farklı konularda mesleki beceri kursları açıldı	4

(n=10)

Tablo 66’da, il milli eğitim müdürlerinin yaygın eğitim kapsamında “Yapılan etkinlikler” başlığı altında yer almaktadır.

İl milli eğitim müdürleri bu kapsamda gerçekleştirdikleri faaliyetleri; okuma yazma seferberliği düzenlendi (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10), ERASMUS projeleri hazırlandı ve yürütüldü, hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlendi (Y1, Y2, Y3), yabancılara Türkçe öğretimi kursu açıldı (Y2, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9) ve farklı konularda mesleki kurslar açıldığını (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10) belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Yaygın eğitim kapsamında halk eğitimlerimiz aracılığıyla bireylere ve onların ihtiyaçlarına yönelik çok çeşitli kurslar düzenlenmektedir. Ayrıca Türkiye genelinde başlatılan okuma-yazma seferberliği kapsamında ilimizde 82 adet kurs açılmış ve 150 kişi bu kurslara katılmıştır.” (Y3)

“Hayat Boyu Öğrenme kapsamında ihtiyaç duyulan ve talep edilen alanlarda kurslar açılmaktadır. Ayrıca ERASMUS+ programı kapsamında uluslararası düzeyde projelendirme süreçleri yürütülmektedir.” (Y10)

“Eğitimi Merkezleri aracılığıyla Suriyeli yetişkinlere Türkçe dil eğitimi dersleri verilmektedir.” (Y9)

Araştırmanın sekizinci sorusu “Döneminizde, ilin eğitim harcamalarına ilişkin öncelikleriniz neler oldu?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda alınan görüşler doğrultusunda il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitim harcamalarına ilişkin görüşleri 2 kategori ve 14 kod altında toplanmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 66’da verilmiştir ve yorumlanmıştır.

g) Eğitim Harcamaları Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 67’de yer almaktadır.

Tablo 67

Eğitim Harcamaları ile İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere İlişkin Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
Eğitim Harcamaları	Yatırım Harcamaları	Okul binaları yapıldı	10
		Okul binaları ve lojman onarımları yapıldı	10
		Yeni yapılan okulların donatımı yapıldı	9
		Okulların güçlendirilmesi sağlandı	8
		Okul eklentileri yapıldı (Spor salonu, tasarım beceri atölyesi, yemekhane, yatakhane vb.)	7
		Ulaşım ve bilişim araçları ile büro malzemeleri gibi demirbaş alımı yapıldı	5
		Yakıt alımı yapıldı	10
	Transfer Harcamaları	Temizlik, güvenlik, ısınma ve aydınlatma giderleri karşılandı	10
		Öğrenci taşıma servisi giderleri karşılandı	8
		Taşınmalı okullara beslenme desteği sağlandı	7
		Hizmetiçi eğitim giderleri karşılandı	6
		Temsil ve ağırlama gideri karşılandı	4
		Proje ve yarışmalara finansal destek sağlandı	4

(n=10)

Tablo 67’deki verilere göre, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitim harcamalarında önceliklerine ilişkin görüşleri “Yatırım harcamalar” ve “Transfer harcamalar” başlıkları altında gruplandırılmıştır.

İl milli eğitim müdürlerinin yapılan eğitim harcamalarında önceliklerine ilişkin görüşleri; yeni okul yapımı için harcamalar yapıldığı (Y1, Y2, Y3, Y5, Y7), demirbaş alındığı (Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y7,Y9), yakıt alındığı ve temizlik, güvenlik, ısınma ve aydınlatma giderleri karşılandığı (Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10) yönünde olmuştur.

Katılımcıların ilin eğitim harcamalarında önceliklerine ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

” İlimizin genel eğitim durumu ve potansiyelini tespit ettikten sonra harcamaların da rasyonel olması açısında yeni okul ihtiyacı, Mevcut okulların fizik şartlarının iyileştirilmesi, okulların güncel donanım ihtiyaçlarının karşılanması önceliklerine önem verdim.” (Y3)

“Tüm dünyada etkili olan ve ülkemizde de etkisini gösteren salgın döneminde önceliğimiz eğitim konusunda maske, dezenfektan ve yüzey temizleyici malzemeleri temin etmek olmuştur”. (Y1)

“İlimizde 91 Tasarım Beceri Atölyesi ve 65 Akıl ve Zekâ Oyunları Atölyesi yapılmıştır. Donatım malzemesi ihtiyacı olan okullarımız ile yeni açılan okullarımızın donatım ihtiyaçları tespit edilerek giderilmiştir.” (Y10)

“Eğitim paydaşlarına yönelik Ulusal ve Uluslararası düzeyde etkinlik, yarışma, projelendirme ve sertifikasyon süreçleri oluşturmak ve desteklemek.” (Y10)

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “İlinizde, öğretmenlerin performansından memnun musunuz? Sizin döneminizde, öğretmen motivasyonunu arttırmaya yönelik neler yapıldı?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda alınan görüşler doğrultusunda katılımcıların öğretmenlerin performanslarına ilişkin görüşleri 2 kategorive 17 kod altında toplanmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 67’de verilmiştir ve yorumlanmıştır.

h) Öğretmenlerin Performansı ve Motivasyonu Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 68’de yer almaktadır.

Tablo 68

“Öğretmenlerin Performansı ve Motivasyonunu Artırma Konusundaki Görüşlere”
İlişkin Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretmen Motivasyonu ve Performansı	Durum Değerlendirmesi	Teknoloji kullanımında yetersizlik vardı	5
		Performans değerlendirme sistemi yetersizdi	4
		Ortaöğretimde öğretmen performansında yetersizlik gözlemlendi	3
		İnsan kaynağından yararlanma yeterli düzeyde değildi	3
		İlkokul ve ortaokulda öğretmen performansı iyi düzeydeydi	2
	Yapılan Etkinlikler	Seminer ve konferanslar düzenlendi	10
		Öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler artırıldı	10
		24 Kasım etkinlikleri zenginleştirildi	8
		Üniversitelerden yenilikçi yaklaşımlar konusunda akademik destek alındı	7
		Okul ziyaretleri yapıldı	7
		Eğitim ortamları iyileştirildi	6
		Başarılı çalışmalar ödüllendirildi	5
		Meslektaşlar arası tecrübe paylaşımı sağlandı	5
		Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik destek ve eğitim sağlandı	4
		Öğretmenlerin sendikal etkinlikleri artırıldı	4
		Eğitimde fark yaratan çalışmalar sosyal medyada paylaşıldı	4

(n=10)

Tablo 68’de, il milli eğitim müdürlerinin öğretmenlerin performansı ve motivasyonunu artırma konusundaki görüşlerine ilişkin analiz sonuçları “Durum Değerlendirmesi” ve “Yapılan Etkinlikler” kategorik başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Katılımcıların öğretmenlerin performansı ve motivasyonunu artırma konusunda mevcut durumu değerlendirmeye ilişkin görüşleri; ortaöğretimde öğretmen performansı yetersizlik gözlemlendiği (Y1, Y2, Y3), performans değerlendirme sisteminin yetersiz olduğu (Y1, Y6, Y7) performansı ölçme için ölçme aracının olmadığı ve performansı ölçmek için somut kriterler (Y1, Y8) olması gerektiği yönünde olmuştur. İl milli eğitim müdürlerinin yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri; eğitim ortamlarının iyileştirildiği, öğretmenlere ödül verildiği (Y3, Y4, Y8), üst düzey yöneticilerin okul ziyareti yaptığı (Y2, Y6), öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmaların sosyal medya hesapları ve web sayfalarında yer verildiği yönündedir.

İl milli eğitim müdürlerinin öğretmenlerin performansı ve motivasyonunu artırma konusuna ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...bizim belirlenmiş bir değerlendirme kriterimiz yok, non spesipifik değerlendirme var. Somut veriye dayalı bir ölçüm aracımız yok.” (Y1)

“İlinizde, öğretmenlerin performansından genel olarak memnun olmakla birlikte insan kaynağından çok daha iyi yararlanılmasına her zaman ihtiyaç bulunmaktadır.” (Y3)

“Müdürlüğümüz tarafından öğretmenlerimizin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla, alanında uzman kişilerin yer aldığı konuşmalar, atölyelerin ve çeşitli çalışmaların sergileneceği Eğitimde İnovasyon Zirvesi yapıldı.” (Y10)

“İlde göreve başladığım günden itibaren hemen her gün en az bir okula ziyarette bulunurum ve ziyaretlerim sırasında özellikle öğretmenler odasında öğretmenlerle sohbet etmeye özen gösteririm.” (Y3)

“...yapmış oldukları en küçük bir başarıyı bile ön plana çıkarmak için ortamlar hazırlamak...” (Y7)

“...Öğretmenlere yönelik 24 Kasım Öğretmenler Gününde çeşitli etkinlikler planlayarak (vadi yürüyüşü, ağaç dikim etkinliği, yemek etkinliği...vb) motivasyonlarının artmasını sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam edilecektir...” (Y5)

Araştırmanın onuncu sorusu “İlinizde, okul- çevre, okul-toplum ve veli- öğretmen ilişkileri konusunda yapılan çalışmalardan bahseder misiniz?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucu ve katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda ölçme değerlendirme teması 1 kategorive 8 kod altında toplanmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 69’da verilmiştir ve yorumlanmıştır.

i) Okul Çevre İlişkisi Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 69'da yer almaktadır.

Tablo 69

“Okul Çevre İlişkileri ile İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f
Okul- Çevre İlişkileri	Yapılan Etkinlikler	Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından sorun taraması yapıldı	8
		Velilerle birlikte ortak sosyal projeler geliştirildi	7
		Velilere yönelik sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlendi	6
		Ebeveyn eğitimi amaçlı veli akademisi kuruldu	6
		Veli toplantıları etkili ve işlevsel hale getirildi	5
		Veli eğitimine yönelik çeşitli konularda panel ve seminerler düzenlendi	5
		Okulun fiziki mekânları toplumsal kullanıma açıldı	5
		Okula ekonomik destek sağlayıcı etkinlikler düzenlendi	4

(n=10)

Tablo 69'da, il milli eğitim müdürlerinin okul çevre ilişkilerine yönelik görüşleri “Yapılan Etkinlik” kategorisi başlığı altında toplanmıştır.

İl milli eğitim müdürlerinin okul- çevre ilişkileri ile ilgili yapılanlar konusundaki görüşleri; veli toplantıları etkili ve işlevsel hale getirildi, velilere yönelik sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlendi, velilerle birlikte ortak sosyal projeler geliştirildi (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y9), ebeveyn eğitimi amaçlı veli akademisi kuruldu ve okul fiziki mekânlarının topluma açıldığı (Y1, Y3, Y10) yönündedir.

Bu konuda görüş belirten il milli eğitim müdürlerinin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Okullarımızın hazırladıkları yılsonu sergileri, tiyatro gösterileri, şiir dinletileri, resim sergileri, kermes gibi çalışmaları okulun yakın çevresi ile paylaşılmakta ve çevre ile sıcak bir iklim oluşturulmaya çalışılmaktadır.” (Y2)

“Okulun etrafındaki sivil toplum kuruluşları ve veli örgütlenmeleri okulun yakınındaki belediye ve yerel yönetimlerin yönetimlere ait alanların birlikte kullanımı ile ilgili çok çalışma yaptık. Okullarımızın aynı zamanda fiziki mekânları da toplumun yaralanma alanları haline getirdik en önemlisi okulun bulunduğu yerde kültür merkezi halinde olarak değerlendiriyoruz.” (Y1)

“...çoğunluğu rehber öğretmenlerden oluşan ekiple tüm ilçelerinde kahvehanelerde akşam saatlerinde veli buluşmaları gerçekleştirilmiştir.” (Y10)

“Veli akademisi düzenlendi, okul veli iş birliğini sağlamak amacıyla Aile İçi İletişim ve Okul Aile konulu seminerler düzenlendi ve bu seminerlere velilerimizin katılımı sağlandı,

İlimizde okul mahalle birlikteliğini sağlamak amacıyla Okulum İçin Mahallem Seferber Projesi yapılmıştır.” (Y3)

Araştırmanın on birinci sorusu “Eğitimsel karar ve faaliyetlerinizde kritik bir karar verirken nelere dikkat edersiniz?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucu ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda karar süreci teması 1 kategori ve 11 kod olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu Tablo 70’te verilmiştir ve yorumlanmıştır.

j) Karar Oluşturma Süreci Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 70’te yer almaktadır.

Tablo 70

“Karar Oluşturma Süreci ile İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları “

Tema	Kategori	Kod	f
Karar Oluşturma Süreci	Karar Oluşturma Stratejisi	Eğitim alanındaki değişimler dikkate alındı	9
		Mevzuat esas alındı	8
		Mesleki sendika ve STK’ların görüşleri alındı	8
		Bilimsel verilerden yararlanıldı	7
		Mevcut koşullar dikkate alındı	7
		Üst yönetimin emirleri dikkate alındı	6
		İlgili kurumlarla fikir alışverişinde bulunuldu	6
		Kurumsal düzeyde fikir teatisinde bulunuldu	5
		Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alındı	5
		Olağanüstü durum dikkate alındı	4
		Uzman kişilerin görüşlerinden yararlanıldı	4

(n=10)

Tablo 70’te, il milli eğitim müdürlerinin eğitimsel karar sürecine ilişkin görüşleri “Karar Oluşturma Stratejisi” kategorisi başlığı altında toplanmıştır.

İl milli eğitim müdürlerinin eğitimsel karar oluşturma süreci konusunda yapılanlara ilişkin görüşleri; mevzuatın esas alındığı (Y1,Y3,Y4), eğitim alanındaki değişmelerin dikkate alındığı, olağanüstü durumları göz önünde bulundurduklarını (Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y7,Y9,Y10), uzman kişilerin görüşlerinden yararlandığı ve ilgili kurumlarla fikir alışverişinde bulunulduğu (Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y7,Y9) yönündedir.

Bu konuda görüş belirten katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İlgili mevzuat, bakanlığın konu ile ilgili çalışmaların ve görüşlerin taranması...” (Y4)

“Eğitim ile ilgili bütün veri ve analizlerimizi bilimsel süreçler dahilinde değerlendirip kararlar verdik. İstatistik belirlemelerin temelinde bilimsellik yatar...”
(Y3)

“Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Bilimi ve Öğrenme Analitiği Merkezi (VAM) ’nin iş üretiminde 2 Faz düşünülmüştür. Birinci Fazda, küçük veriler ve test verileri işlenerek büyük verilerin işlenmesi süreci kararı verilecektir. İkinci Fazda merkezin kapasitesi ve bilgi gücü üzerinden büyük verilere ait çözüm modellemeleri kararı verilecek, gerekirse üniversiteler ve ilgili paydaşlarla iş birliği içinde çalışmalar yapılacaktır.” (Y10)

“Belki en önemli kaynaklardan birisi de alanda yapacağımız ve yaptığımız istişarelerdir.” (Y1)

Araştırmanın on ikinci sorusu, “Döneminizde gerçekleştirilen ARGE ve proje faaliyetleri hakkında bilgi verebilir misiniz?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda il milli eğitim müdürlerinden alınan görüşler doğrultusunda ARGE faaliyetlerine teması 1 kategori ve 10 kod olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu Tablo 71’de verilmiştir ve yorumlanmıştır.

k) ARGE Faaliyetleri Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 71’de yer almaktadır.

Tablo 71

“ARGE Faaliyetleri ile İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları (n=10)

Tema	Kategori	Kod	f
AR-GE faaliyetleri	Yapılan Etkinlikler	Eğitim sistemine yönelik ulusal ve uluslararası istatistikî veriler oluşturuldu	7
		Ulusal ve uluslararası sportif ve kültürel faaliyetler düzenlendi	7
		Eğitimdeki sorunlara ilişkin bilimsel alan araştırmaları yapıldı	6
		Avrupa Birliği Eğitim ve Öğretim Müktesebatı’na uyum çalışmaları yürütüldü	6
		Uluslararası kurumlar ve STK larla proje ve protokoller yapıldı	5
		Yurt içi ve yurt dışında eğitim ve öğretime ilişkin gelişmeler izlendi	5
		Bürokrasi ve kırtasiyeciliğin azaltılmasına ilişkin önlemler alındı	5
		Vatandaş odaklı yönetim yaklaşımı oluşturuldu	5
		Yönetici ve öğretmenler için performans ölçütleri geliştirildi	4
		Yönetimin kalitesini artırmak için hizmet standartları belirlendi	4

Tablo 71’de, il milli eğitim müdürlerinin ARGE ve proje faaliyetlerine yönelik görüşleri “Yapılan Etkinlikler” kategorisi başlığı altında toplanmıştır.

İl milli eğitim müdürlerinin eğitimsel karar sürecine ilişkin görüşleri; eğitim sistemine yönelik ulusal ve uluslararası istatistikî veriler oluşturuldu (Y1,Y2,Y3,Y8,Y10), vatandaş odaklı yönetim yaklaşımı oluşturdu (Y1,Y3,Y5,Y7), Avrupa Birliği Eğitim ve Öğretim Müktesebatı'na uyum çalışmaları yürütüldü (Y2,Y3,Y5,Y8,Y10), ulusal ve uluslararası sportif ve kültürel faaliyetler düzenlendi (Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7) şeklindedir.

Bu alt temalara ilişkin il milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin bazıları şöyledir:

“...veri analiz sistemi geliştirdik, verilerin analiz edilebileceği toplanıp işleyebileceği bir sistem oluşturduk...” (Y1)

“Arge Birimimiz tarafından ulusal ve uluslararası tüm çalışmalar güncel olarak takip edilmekte ve ilimizin ihtiyaç duyduğu konularda projeler yürütülmektedir. Arge Birimimizin yaptığı çalışmalar 6 aylık raporlar halinde hazırlanarak Müdürlüğümüzün resmi internet sitesinde yayınlanmaktadır.” (Y2)

“Kalkınma ajansı projeleri, Konya Ovası Projesi (KOP) ile yürütülen projeler, Erasmus+ projeleri, TÜBİTAK projelerine yönelik hem müdürlük olarak hem de okullarımızın bu desteklerden faydalanması adına çeşitli çalışmalar yürütmekteyiz. Arge birimimiz ilimiz genelinde tüm öğretmen ve idarecilerimize yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenmektedir.” (Y3)

“Bu konuda sadece pandeminin ilk döneminde 75 ten fazla ulusal çevrimiçi toplantı yapıldı, yine her kategorisi için etkin bir katılım ve tanıtım faaliyetinin yanında katılım sağlandı. Ulusal pek çok yarışma yapıp sayı ve kabulde sıralama olarak ilk üç arasındaydık.” (Y8)

Araştırmanın on üçüncü sorusu *“İlinizdeki özel öğretim kurumlarının potansiyeli ve eğitimsel faaliyetlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?”* şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda il milli eğitim müdürlerinden alınan görüşler doğrultusunda özel öğretim faaliyetleri teması 2 kategori ve 10 kod olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu Tablo 72’de verilmiştir ve yorumlanmıştır.

1) Özel Öğretim Kurumları Konusunda Yapılanlar

Analiz sonucu, Tablo 72’de yer almaktadır.

Tablo 72

“Özel Öğretim Kurumları ile İlgili Yapılanlar Konusundaki Görüşlere” İlişkin Analiz Sonuçları (n=10)

Tema	Kategori	Kod	f
Özel Öğretim kurumları	Durum Değerlendirmesi	Eğitim sisteminin belirli ölçüde yükünü üstlenmektedirler.	6
		Eğitim sistemine katkı sağlamaktadırlar	5
		Okul başarıları yeterli düzeydedir	5
		Sayıları hızla artmaktadır	4
		Fiziksel alt yapıları ve öğretim kadroları yeterlidir	4
		Pandemi döneminde ciddi finansman sorunu yaşamışlardır	4
		Eğitimde rekabet oluşturmaktadırlar	3
		Özel okulların arsa tahsisi, teşvik ve vergi muafiyetiyle ilgili iş ve işlemler yürütüldü	8
	Yapılan Etkinlikler	Özel öğretim kurumlarında öğretim materyallerinin kullanımıyla ilgili süreçler izlendi, değerlendirildi	6
		Özel öğretim kurumları ve özel yurtlar denetlendi	5
		Özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin sınav, ücret, burs, diploma, disiplin ve benzeri iş ve işlemleri yürütüldü	4
		Özel öğretim kurumlarında yürütülen eğitim ve öğretimin gelişmesini sağlayıcı çalışmalar yapıldı	4

Tablo 72’de, il milli eğitim müdürlerinin özel öğretim konusunda yapılanlara yönelik görüşleri “Durum Değerlendirmesi” ve “Yapılan Etkinlikler” kategorisi başlıkları altında toplanmıştır.

İl milli eğitim müdürlerinin özel öğretim kurumlarının potansiyeline ilişkin görüşleri; özel öğretim kurumlarının eğitim sistemine katkı sağladığı (Y1,Y2,Y6,Y7,Y10), fiziksel alt yapıları ve öğretim kadrolarının yeterli olduğu (Y2,Y3,Y4,Y5), pandemi döneminde ciddi finansman sorunu yaşandığı (Y2,Y5) şeklindedir. Katılımcıların özel öğretim kurumlara yönelik yapılanlara ilişkin görüşleri; özel öğretim teşvik hizmetleri yürütüldüğü (Y2,Y6), özel okulların arsa tahsisi ile teşvik ve vergi muafiyetiyle ilgili iş ve işlemlerini yürütüldüğü (Y1,Y2,Y3,Y6), özel eğitim ve özel öğretim süreçlerini izlendiği ve değerlendirildiği şeklindedir.

Özel öğretim kurumları ile ilgili yapılanlara ilişkin il milli eğitim müdürlerinin görüşlerinin bazıları şöyledir:

“Eğitim sistemimize bütünsel olarak baktığımızda; özel okulların uyguladıkları bazı farklı programlar, sınıf geçme sistemleri, sosyal, kültürel, sportif alanlardaki etkinlikler, başarılı yabancı dil öğretimi sağlıklı eğitimin yapıldığı ve yeterli eğitim materyalinin bulunduğu bir ortamın varlığı öğrencinin başarısına yansımaktadır.” (Y1)

“Potansiyel ve eğitimsel faaliyetler açısından yeterli kurumlar mevcuttur.” derken bir başka müdür “Eğitim kurumlarının niteliği, fiziksel alt yapıları, öğretim kadroları yeterlidir.” (Y10)

“İlimizdeki özel öğretim kurumlarının fiziki yeterlilik, personel ve eğitim araç gereçleri konusunda donanımlıdır.” (Y6)

“Okul olarak çalışan özel eğitim kurumlarının faaliyetleri iyidir, kıymetlidir özel öğretim kursları gibi değildir. Bu anlamda Türkiye’de özel okullukluk ayrımı yok yani sadece bütçesi özel olarak karşılanan özel okullukluk anlayışı var ama müfredat programının işlenmesi açısından veya eğitim öğretim süreçlerine katkıları açısından katkıları olumludur.” (Y1)

“Pandemi döneminde maaşını alamayan meslektaşlarımızı duymak ya da velilerin alamadıkları hizmetler karşılığında belli maddi yükümlülükler taşıması kaygıya sebep olmuştur.” (Y2)

İl milli eğitim müdürlerinin buldukları ilin eğitimsel gelişim sürecine yönelik; okula erişim ve devam çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin okula erişim ve devamını sağlama konusunda kurumsal çalışmalar, psikolojik destek ve ekonomik destek çalışmaları yaptıklarını söylemişlerdir. Bu noktada Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya (2013), Kaya (2019) yaptıkları çalışmada, eğitim dışına çıkma sebebinin sosyo-ekonomik durum ile eğitim düzeyi düşük ailelerden olduğu bulgusu ve Yorğun’un (2014) çalışmasında gündelik sıkıntılar- ailevi sıkıntılar, arkadaş çevresi sıkıntıları, öğretim yaşamı sıkıntıları ve geniş çevre sıkıntıları değişkenlerinin olduğunu belirtmişlerdir. İl milli eğitim müdürlerinin görüşlerine göre il düzeyinde öğrencilerin okula devamını sağlamak için okul aile birliklerinin ve sivil toplum kuruluşlarının etkin olduğu görülmektedir. İl milli eğitim müdürlüklerinin ARGE ve özel büro ve ölçme değerlendirme merkezlerinin bu süreçte veriye dayalı olarak yapacağı çalışmaların ve projelerin etkili olacağı düşünülmektedir.

Okulların fiziksel koşullarını iyileştirmeye yönelik çalışmalar yaptığını söyleyen il milli eğitim müdürleri fiziksel ve teknolojik alt yapı ve donanımı iyileştirdiklerini söylemişlerdir. Okulların malzeme ihtiyacının karşılandığı, binalarda yenileme ve onarım yaptıklarını belirtmişlerdir. Daha önce benzer sonuçlara ulaşan

Akbaba Altun ve Çakan, (2008) okulların yeterli fiziki altyapıya sahip olmasının okulun başarısını olumlu yönde etkileyen etkenlerden biri olduğunu belirlemiştir.

Okul güvenliği konusunda alınan tedbir ve uygulamalar hakkında görüş belirten il milli eğitim müdürleri kurumsal tedbirler aldıklarını söylerken, iş sağlığı ve güvenliği birimleri oluşturduklarını ve diğer kurumlarla iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Özer ve Dönmez (2007) okulda olumlu bir iklimin ve kültürün oluşturulmasında, okul güvenliği açısından tehlike oluşturabilecek durumların saptanması, gerekli önlemlerin planlanması ve uygulanması aşamalarında merkezdeki yöneticilerin önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

İl düzeyinde eğitim- öğretim başarısını artırmaya yönelik çalışmalar hakkında görüş belirten il milli eğitim müdürleri öğrenci koçluğu, eğitim danışmanlığı, destekleme kursları, deneme sınavları yaptıklarını ve ders içeriklerinin anlatıldığı youtube kanalı açtıklarından bahsetmiştir. Daha önce benzer sonuçlar Babaoğlu, Nalbant ve Çelik (2017) tarafından yapılan çalışmada etkili okulların başarısı üzerinde belirleyici olan örgütsel değişkenlerin; okul yönetimi ve yönetsel liderlik olduğu tespit edilmiştir.

İl milli eğitim müdürleri Ar-Ge'lerin KA1 ve KA2, Erasmus, TÜBİTAK ve yerel projeler yaptıklarını belirtirken çocuk akademiyi ve veli akademisini kurduklarını yine ulusal ve uluslararası yarışmalar yaptıklarını ve pandemi dönemi çevrimiçi çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Son zamanlarda bu projelerin artık akredite edilerek daha etkili ve ilin eğitimine katkı sağlar hale getirilmesi için bakanlık ve üniversite düzeyinde çalışmalar yürütülmektedir. Covit sürecinde proje ve çalışmaların online olarak yürütülmeye çalışıldığını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada okul- çevre, okul-toplum ve veli-öğretmen ilişkilerinin önemini vurgulayan il milli eğitim müdürleri sergi, tiyatro gösterisi, resim sergisi, kermes, veli toplantıları düzenlediklerini, veli akademisini kurduklarını ve seminerler düzenlediklerinden bahsetmişlerdir. Han ve Üstüner (2020) yaptıkları çalışmada okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olabilmesi için en çok tekrar edilen öneriler; okul çevre ilişkilerinin velilerle ve çevreyle birlikte düzenlenecek ortak etkinlikler yoluyla artırılması gerektiği, kurulacak ilişkilerin planlı ve sürekli olması gerektiği şeklindeki bulgusu araştırma sonucunu desteklemektedir.

İl milli eğitim müdürleri öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişim ve motivasyonuna önem verdiklerini, kariyer planlama, eğitim akademi, çalıştay,

webinar, seminer, konferans ve hizmetiçi eğitim verdiklerinden bahsetmişlerdir. Benzer şekilde; Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarını artırmalarını ve buna bağlı olarak çalışmalarında üretken olabilmeleri için güçlü ve güven veren bir yönetici desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Ülkemizin 2023 vizyonunda öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında eğitim öğretime erişimini kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Ülkemizdeki okullar arasındaki farkların en aza indirilmesi hedeflenmektedir. Böylece okullar arasındaki eşitsizlik giderilecektir. Bu bağlamda okullar ve bölgeler arasındaki farkın azaltılması, eğitim sisteminin içindeki bütün öğrencilerin akademik becerilerinin takip edilmesi ve gerekli durumlarda destek sağlanması için gerekli koşulların oluşturulması birinci bileşene yönelik olarak planlanan çalışmalardır (MEB, 2019).

Yetişkin eğitime yönelik yapılanlar konusunda görüş belirten il milli eğitim müdürleri okuma yazma seferberliğine yönelik projeler yaptıklarını ve diğer kurumlar ile işbirliği içerisinde olduklarını söylemişlerdir. Bulunan sonuç Türkoğlu ve Buça'nın (2011) son yıllarda halk eğitimi, okuma-yazma bilmeyenleri okur-yazar yapmaya, mesleki ve teknik kurslarıyla istihdam alanı yaratmaya başladığı bulgusuyla benzerdir.

İl milli eğitim müdürleri ilin harcamalarına ilişkin yatırım ve transfer harcamalar yaptıklarını söylemiştir. Bu harcamalarda daha çok yeni okul yapımı ve yapılan hijyen çalışmaları vurgulanmıştır. 21. yüzyılda eğitim, insan sermayesini oluşturmanın, ulusların ve vatandaşların ekonomik durumunu güçlendirmenin en etkili yolu olarak görülmektedir. Bu durum yüksek değerlere ve kaliteye sahip okullara olan talebi giderek arttırmaktadır (Callan, Smeeding ve Tsakloglou, 2008). Ancak yüksek kaliteye sahip okullar açabilmek için eğitim bütçesine genel bütçeden büyük paylar ayrılması gerekmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde yapılan nicel ve nitel araştırmaların analizleri sonrasında araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak ortaya çıkan bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Öneriler

İl milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişimi arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, il milli eğitim müdürlüğünde görev yapan 10 il milli eğitim müdürü ve bu müdürlüklere bağlı çalışan 33 ilçe milli eğitim müdürü, 122 şube müdürü ve 869 okul müdürünün görüşleri alınarak çeşitli değişkenler açısından analiz edilerek incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar alt problemler bağlamında düzenlenerek aşağıda verilmiştir:

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin elde edilen bulguya göre, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlilik düzeyi hem genel toplamda hem de bütün boyutlar bazında “orta” düzeyde bulunmuştur. Boyutlar bazında alınan değerlerin birbirine çok yakın olduğu ve “insancıl yeterlik” boyutunun, çok küçük farkla diğer boyutlardan daha fazla değer aldığı tespit edilmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev unvanı ve çalışılan bölge değişkenleri açısından algılarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna göre katılımcıların, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterliklerine ilişkin algıları arasında “cinsiyet”, “öğrenim durumu”, “görev unvanı” ve “çalıştığı bölge” değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmazken, “mesleki kıdem” değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet, öğrenim durumu, görev unvanı ve çalıştığı bölge değişkenleri açısından bulunan farkın, hem genel toplamda hem de boyutlar bazında “orta” düzeyde olduğu; kadın katılımcıların; erkeklere göre, lisans mezunlarının; lisansüstü mezunlara göre, Doğu Anadolu

Bölgesi'nde görev yapanların; diğer bölgelerde görev yapanlara göre daha yüksek algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından bulunan anlamlı farkın ise 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan fark, her üç boyutta da “düşük” düzeyde bulunmuştur.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, il milli eğitim müdürlerinin görev süreleri boyunca; illerin niceliksel ve niteliksel gelişim göstergelerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu kapsamda niceliksel açıdan; illerdeki kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları, okullaşma oranı, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim, sanatsal ve kültürel etkinliklere ilişkin bulgular elde edilirken, niteliksel açıdan; merkezi sınavlarda dereceye giren öğrenci sayısı, proje yarışmalarında elde edilen dereceler, bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerdeki başarılar, yabancı dil yeterlik düzeyi, personelin memnuniyet düzeyi ile öğrenim düzeyinin artırılmasına yönelik bulgular elde edilmiştir.

Elde edilen bulgulardan; illerin kurum, derslik ve atölye sayılarında artış olduğu, buna dayalı olarak ikili öğretim oranında düşüş olduğu, öğrenci sayısında belirgin bir artış ve azalışın olmadığı, öğretmen sayısında artış olduğu, derslik başına düşen öğrenci sayısı ile öğretmen başına düşen öğrenci sayısında düşüş olduğu, lisansüstü eğitim alan öğretmen oranında artış olduğu, proje yarışmalarında elde edilen derecelerde ve bilimsel kültürel, sanatsal ve sportif faaliyete katılan öğrenci oranında artış olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulguya göre, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeyi; “genel toplamda” ve “eğitim öğretim”, “yönetim”, ve “özel öğretim” boyutlarında “katkı sağladı” düzeyinde bulunmuştur. Boyutlar açısından bakıldığında; “özel öğretim” boyutunun diğer boyutlardan daha yüksek bir değer aldığı belirlenirken, sonrasında sırasıyla “eğitim öğretim” ve “yönetim” boyutlarının geldiği tespit edilmiştir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev unvanı ve çalışılan bölge değişkenleri açısından algılarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna göre katılımcıların, il milli eğitim müdürlerinin ilin eğitimsel gelişimine katkı düzeylerine ilişkin algıları arasında “cinsiyet”, “öğrenim durumu”, ve “çalıştığı bölge” değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmazken, “görev unvanı” ve “mesleki kıdem” değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet, öğrenim durumu, görev unvanı ve çalıştığı bölge değişkenleri açısından bulunan farkın, hem genel toplamda hem de boyutlar bazında “katkı sağladı” düzeyde olduğu; erkek katılımcıların; kadınlara göre, lisans mezunlarının; lisansüstü mezunlara göre, Marmara Bölgesi’nde görev yapanların; diğer bölgelerde görev yapanlara göre daha yüksek algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Görev unvanı değişkeni açısından bulunan anlamlı farkın ise şube müdürü ve okul müdürü unvanına sahip katılımcılar arasında olduğu, mesleki kıdem değişkeni açısından bulunan anlamlı farkın ise 21 yıl üstü yıl kıdeme sahip katılımcılar ile 11-15 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılar arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan fark, her iki değişken içinde boyutlar bazında “katkı sağladı” düzeyde bulunmuştur.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt probleminde, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişim düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik bulgu elde edilmiştir. Elde edilen bulguya göre, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişim düzeyi arasında hem genel toplamda hem de boyutlar bazında pozitif yönlü, anlamlı ve “yüksek” düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen sonuca göre il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi arttıkça, ilin eğitimsel gelişim düzeyinin de arttığı, kavramsal yeterlik düzeyinin hem diğer yeterlik alanlarına göre hem de eğitimsel gelişimin bütün boyutlarında düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

5.1.7. Yedinci Alt probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuca göre katılımcıların, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişimi arasında bir ilişkinin olduğu ($\beta = .50$; $p < .05$), yönetsel yeterlik düzeyinin; ilin

eğitimsel gelişimine katkı düzeyinin güçlü bir yordayıcısı olduğu (%80) tespit edilmiştir. Boyutlar açısından bakıldığında da anlamlı ilişkinin bulunduğu, ilin eğitimsel gelişim düzeyinin, kavramsal yeterlik düzeyini %72; teknik yeterlik düzeyini %75 ve insancıl yeterlik düzeyini ise %70 oranında etkilediği ortaya çıkmıştır.

5.1.8. Sekizinci Alt probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, il milli eğitim müdürlerinin, görev yaptıkları ilin eğitimsel gelişimine katkılarına ilişkin kendi görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda; öğrencilerin okula erişimi ve devamı, okulların fiziksel koşulları, alt yapısı ve donanımı, okul güvenliği, eğitim öğretim başarısı, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimi, motivasyonu ve performansı, ölçme değerlendirme, eğitim harcamaları, yaygın eğitim, özel öğretim ve okul-çevre ilişkileri konusunda yaptıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Bu kapsamda il milli eğitim müdürleri; okula devam için özendirici tedbirlerin alındığı, devam-takip işlemlerinin yapıldığı, okul binalarının yenilendiği ve güçlendirildiği, okulların internet alt yapısının iyileştirildiği, sanat atölyelerinin (resim, müzik) kurulduğu, hayırsever vatandaşlar tarafından hibe ve bağışların sağlandığı, salgın hastalığa yönelik hijyen tedbirlerinin alındığı, okul kantin ve yemekhanelerinin denetlendiği ve personeline eğitim verildiği, il düzeyinde okul güvenliğine yönelik tedbirlerin alındığı, öğretmenlere teknolojik okuryazarlık konusunda seminer ve kursların düzenlendiği, öğrenci başarısını artırmaya ve ölçme değerlendirme sürecini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapıldığı, okuma yazma seferberliği düzenlendiği, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi kursu açıldığı, farklı konularda mesleki beceri kurslarının açıldığı, okulların fiziki mekanlarının toplumsal kullanıma açıldığı, özel eğitim ve özel öğretim süreçlerinin izlendiği ve değerlendirildiği yönünde faaliyet gösterdiklerini belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma sonunda, il milli eğitim müdürlerinin; özellikle kavramsal ve teknik yeterlik açısından çok yeterli olmadıkları ve bütün boyutlarda da genel olarak “orta” düzeyde bir yeterliğe sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya dayalı

olarak, il milli eğitim müdürlüğü görevi için, özellikle kavramsal yeterlik açısından, bilimsel ve teorik bilgiye dayalı bir uzmanlık eğitiminin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

2. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre il milli eğitim müdürlerinin değerlendirilmesinde katılımcıların demografik özellikleri açısından da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, il milli eğitim müdürlerini; hem kavramsal, hem teknik ve hemde insan ilişkileri yeterliği açısından orta düzeyde yeterli görürken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar ise düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu bulguya dayalı olarak; il milli eğitim müdürlerinin belirlenme sürecinde, belli ölçütlerin esas alınması ile birlikte, ildeki eğitim kadrosunun görüşlerinden de yararlanmanın gerekli ve önemli olduğu belirtilebilir.

3. Araştırmada, bir ilin eğitimsel gelişim göstegelerini belirleme konusunda güçlük yaşanmıştır. Zira bu yönde net ve açık göstergeler olmamakla birlikte araştırmacı tarafından dolaylı olarak nicel ve nitel göstergeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle; ildeki tüm eğitim kurumlarının akredite edilerek objektif ve gerçekçi göstergelerin oluşturulması gerekli ve önemli görülmektedir.

4. Araştırmada, il milli eğitim müdürlerinin, ilin eğitimsel gelişimine katkısını; 21 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticiler ile şube müdürleri, ilçe milli eğitim müdürü ve okul müdürlerine göre daha düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu bulguya dayanarak; il milli eğitim müdürlerinin kurum dışı değerlendirmeye birlikte, kurum içinden de hizmetten yakın etkilenen ve birlikte mesai yürüttüğü kişiler tarafından da değerlendirmeye tabi tutulması daha gerçekçi sonuçlar doğurabilir.

5. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, il milli eğitim müdürlerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile ilin eğitimsel gelişimine yaptığı katkı arasında anlamlı, pozitif yönde, güçlü bir ilişkinin olduğu ve yeterliğin, gelişimi yordadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle; eğitim yöneticiliğinin, her kademede kavramsal, insancıl ve teknik yeterliklere sahip bir uzmanlık mesleği haline getirilmesi önem arz etmektedir.

6. Eğitim yöneticiliği kapsamında şimdiye kadar sadece okul müdürlerinin görev tanımları yapılmış olmasına rağmen, diğer kademelerdeki eğitim yöneticilerinin

görev tanımı hâlâ yapılmamıştır. Bu çelişkiyi ortadan kaldırmak amacıyla il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü gibi üst kademedeki eğitim yöneticilerinin de görev, yetki ve sorumlulukların tam olarak netleşmesini sağlayacak görev tanımları yapılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Acar, H. (2002). 21.yüzyıla girerken Milli Eğitim Bakanlığı'nda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde yeni yaklaşımlar, *Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 211- 236
- Açıkalın, A. (1977). *Milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Açıkalın, P. (2002). Daha bir eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 30 (30) , 149-151 .
- Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Açıkgöz, K.(1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağar, M. (2019). *İl milli eğitim müdürlerinin yeterlikleri, seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akbaba-Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Akcakoca, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akdaş, M. (2004). *İlçe milli eğitim şube müdürlerinin yetiştirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aksoy, Ş. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri ile eğitim-öğretim süreci arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. G.Ü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, M. ve Demez, S. (2020). Ar-Ge harcamalarının yüksek teknoloji ürün ihracatına etkisi: AB'ye üye geçiş ekonomileri ve Türkiye analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(3), 767-781.
- Akyüz, Y. (2008). "Türk eğitim tarihinde öğretmenin yetişmesine ve saygınlığına bir bakış", *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (2-4 Mayıs 2008, Çanakkale) Bildiriler. Ankara: Nobel Yayınları, 8-17.

- Alkin, K., Bulu, M. ve Kaya, H. (2007). İller arası rekabet endeksi: türkiye'deki illerin rekabetçilik seviyelerinin göreceli olarak ölçülebilmesi için bir yaklaşım, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 221-235.
- Allen, N.J & Meyer, J.P.(1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. 63, 1-18.
- Arslan, M. M. ve Atasayar H.H. (2008). Milli eğitim bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2). 59-79.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), *Education Sciences*, 6 (4), 2646-2659.
- Aşkar, P. (2021). Türkiye'de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, (64), 143-162.
- Artan, S. (1977). İşletmelerde artan yönetici gereksinmesi ve yönetici yetiştirilmesi sorunu. *İ.T.İ.A Dergisi*, 13(4).
- Atasayar, H. H. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Avolio, B.J., Waldman, D.A & Yammarino, J.(1991). Leading in the 1990s: the four I's transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*. 15 (4), 9-16.
- Aydın, İ.(2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Babaoğlan, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul Başarısına Okul Yöneticisinin Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 93-109.
- Bağlıbel, M., Samancıoğlu, G.M. ve Kaygusuz, M. (2010). Okullar ile il-ilçe milli eğitim teşkilatları arasındaki problemlerin tespiti, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010, 9(1), 163.

- Balcı, A. (1999). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, *21.Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, Ankara: 25-27 Kasım 1999.
- Balcı, A. (2002). Önsoz. C Elma ve Ş. Çinkır (Ed.). *21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu bildiriler kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları [Yayın No: 191].
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. (Ed.). (2013). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Pres.
- Bass, B.M ve Avolio, B.J. (1990). Developing transformational leadership:1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14 (5), 21-27.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (2008). *Eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Behbahani, A. (2011). Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 9-11.
- Bigham, G. ve Nix, S. J. (2011). The interim superintendent: A case study. *Administrative Issues Journal: Education, Practice and Research*, 1(1), 14-21.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Björk, L. G. ve Gurley, D. K. (2005). Superintendent as educational statesman and political strategist. L. G. Björk ve T. Kowalski (Edts.), *The contemporary superintendent: Preparation, practice, and development (pp.163-185)*. Thousand Oaks: Corwin.
- Björk, L. G., Kowalski, T. J. ve Browne-Ferrigno, T. (2014). *The school district superintendent in the United States of America. A. E. Nir (Edt.)*. The educational superintendent: Between trust and regulation. An international perspective (pp.17-38). Hauppauge: Nova.

- Björk, L. G., Browne-Ferrigno, T. ve Kowalski, T. J. (2018). Superintendent Roles as CEO and Team Leader. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(2), 179-205.
- Boğa, Ç., (2010). *İlkokul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Bolat, T., Seymen, O., Bolat, O.,İ. ve Erdem, B., (2008). Yönetim ve organizasyon, Ankara: Detay Yayınları.
- Browne-Ferrigno, T., & Glass, T. E. (2005). Superintendent as organizational manager. L. G. Björk and T. J. Kowalski (Edts.). The contemporary superintendent: Preparation, practice, and development (pp. 137-161). Thousand Oaks: Corwin.
- Bucak, E.B. (2000). Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: yönetimde ast-üst ilişkileri. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı 2.
- Buchmann, C., & Hannum, E. (2001). Education Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*; (27): 77-102.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No: 93.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Bursalıoğlu, Z. (1973). *Eğitim yöneticisinin sistemi değerlendirmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayın No: 93.
- Bursalıoğlu, Z.(1991a). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 669-674.
- Bursalıoğlu, Z. (1991b). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Büyükdoğan, B. (2003). *Lise Müdürlerinin ğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Büyüköztürk, ř., akmak, E. K., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, ř. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pagem yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1996). Eğitimde başarı: insan ilişkileri. *Eğitim Dergisi*, 7, 54-60.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency: A study of the social forces that have shaped the administration of public schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Campbell, R. F., Bridges, E. M., Corbally, J. E., Nystrand R. O., & Ramseyer, J. A. (1971). *Introduction to educational administration (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Canan, K. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde Türkiye’de yerelleşme ve bölgeselleşme politikaları. Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa
- Carter, J. Ve Mlcheal, W. (1997). “The Development and Validation of Inventory of Effective School Function”, *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 55, No. 5, s. 811-817. 1995.
- Celep, C. ve etin, B. (2003). *Bilgi Yönetimi*, Ankara: Anı yayıncılık Birinci Basım.
- Cemaloğlu, N. (2007.a). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *H. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. (2007.b). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değerkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cinkara, M. (1999). *Yapı ve işleyiş açısından il milli eğitim müdürlüklerinin analizi* , Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, (Malatya rneği), İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Cook, J. ve Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 39-52.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Anıl), Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (Cumhurbaşkanlığı 1 nolu Kararnamesi). (2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>. Tarih ve sayı: 10.7.2018 – 30474.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- Çalçalı, Ö. (2019). Türkiye’de Kamu Eğitim Harcamalarının Gelişimi ve OECD Ülkeleri ile PISA Etkinlik Karşılaştırması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (2) , 449-474 .
- Çalışkan, A. Ö. (2007). *Sanayi İşletmelerinde Uygulanan Yönetim Muhasebesi Tekniklerinin Değer Tabanlı Yönetim Yaklaşımı Kapsamında Değerlendirilmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M., ve Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Çelik, D. D. V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu . Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 47-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10394/127186>
- Çelik, V. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*.16, 423-442.

- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. (3. Üncü Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Çelik, V. (2005). Liderlik. İçinde: Y.Özden (Ed) *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetin, N.G. ve Beceren, E., (2007). “Lider Kişilik: Gandhi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 3(5), 110-132.
- Çınar, İ. (2002). *Eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimindeki yeterlikleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çolak, M. (2010), “Eğitim ve Beşeri Sermayenin Kalkınma Üzerine Etkisi”, *Kamu-İş Dergisi*, 11, 3.
- Debrah, Y.A. and Ofori, G. (2005). Emerging managerial competencies of professionals in the tanzanian construction industry. *Human Resource Management*, 16(8), pp. 1399-1414
- Demir, M. (2016). Kars İlinde Örgün Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 75-97.
- Demirel, İ. N. (2018). Contribution Of Education Leader’s Communication With Environment On Administrative Structure. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 76-92.
- Deniz, V. (1997). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim-öğretim yönetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf ve branş öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilts, R., B., (1996). *Visionary Leadership Skills*. California: Meta Publications.
- Donmoyer, R. (1999). The continuing quest for a knowledge base: 1976-1998. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (25-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dönmez, B., & Özer, N. (2016). *İl milli eğitim müdürlerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi*. Pegem Atıf İndeksi, 293-303.

- Döş, İ., & Atalmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre pisa sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450.
- Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 467-483.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi*, 5.Baskı Beta Yayıncılık., 89.
- Edmonson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. San Francisco:Jossey-Bass.
- Elçiçek, Z. & Barut, Y. (2020). Diyarbakırdaki özel okulların diyarbakır eğitimindeki yeri: Niceliksel Bir Değerlendirme . *Turkish Business Journal* , 1 (2) , 98-109 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tbj/issue/59142/836534>
- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğdu, T. (1996). Maarif-İ Umumiyye Nezareti Teşkilatı-I. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 51(01).
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi* (Manisa ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167.
- Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 125-48.
- Ergül, B., Yavuz, A. A. ve Yavuz, H. S. (2018). Türkiye’de illerin rekabetçilik düzeyine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 4(2), 623-639.

- Eryılmaz, F.(2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri. (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. G.Ü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Han, F. ve Üstüner, M. (2020). Okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olmasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 133-149.
- Fındıkçı, İ., (2009). *Bir Gönül Yolculuğu Hizmetkâr Liderlik*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Geyer, A.L ve Steyrer, J.M. (1998). Transformational leadership and objective performance in banks. *Applied Psychology*, 47 (3), 397-420.
- Glass, T. E., Björk, L. G., & Brunner, C. C. (2000). *The study of the American superintendency 2000: A look at the superintendent in the new millennium*. Arlington: American Association of School Administrators.
- Güler, O. (2020). *Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi*, Yayınlanmış doktora tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı İslam Felsefesi Bilim Dalı, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gültekin, M., ve Şengül, S. A. (2006). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu.
- Gümüşeli, A.İ. (1996).İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *III. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri*.
- Gümüşeli, A.İ.(2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28 (2), 531-548.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 28, 531-348.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2013). Yükseköğretim örgütlerinde değişim ve yenileşmeye ilişkin akademik algılamalar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(43).

- Günel, D. (2006), *Beşeri Sermayenin Türkiye’de Bölgeler arası Ekonomik Kalkınma Açısından Önemi: Mankiv, Romer, Weil modeli Üzerine Ampirik Bir Çalışma*, Muğla Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitim finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 20 (1), 60-72.
- Gürsel, M.(1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Håkansson, J., & Adolfsson, C. H. (2021). Local education authority’s quality management within a coupled school system: *Strategies, actions, and tensions*. *Journal of educational change*, 1-24.
- Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (1987). *Educational administration: Theory, research and practice*. NY: Random House.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. Üçüncü baskı İstanbul: Beta
- Isık, H.(2002). Okul müdürlüğü formasyon programları ve okul müdürlerinin yetiştirilmesi. *21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu (16-17 Mayıs 2002)*. *Bildiriler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No:191.
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Kabakci, H. (2008). *Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklere yönelik algı ve beklentileri (Kandıra Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karip, E.(1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-465.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karslı, M. D., (2004). Yönetimsel etkililik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Katz, R.L. (1974). *Skills Of An Effectieve To Administrator*. Harvard Business Review.

- Katz, R. L. (1993). *Skills of an effective administrator*. Web: www.sostreassoc.com'dan 1 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Katzenback, J. R., & Smith, D. K. (2004). *The discipline of teams*. Boston: Harvard Business School.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Beşinci Basım. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Kaya, F. (2019). Ağrı İli Nüfusunun 1928-2015 Dönemi Okur-Yazarlık Durum Analizi. *International Journal of Social Science*, 52, 29-47.
- Kaya, N. ve Selçuk, S. (2007). Bireysel başarı güdüsü organizasyonel bağlılığı nasıl etkiler? *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 175-190.
- Kayıkcı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 210.
- Kepenekçi, Y. (2011), Eğitim yöneticilerinin hukuk eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (1).
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıral, E. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı örgütlenmesi*. U. Akın (Edt). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemAkademi.
- Kıral, B. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı yöneticileri: milli eğitim müdürleri üzerine nitel bir çalışma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 98-122.
- Kochhar, S. K. (2011). *School Administration and Management*. Sterling Publishers Pvt.Ltd.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayınları, 9. Baskı.
- Konan N., "*Liderliği Betimleme Çabalarının Evrimi*", Prof Dr Mustafa Aydın a Armağan Eğitim ve Toplum Yazıları, Bilgin Aksu Mualla, Şimşek, Hasan, Ed., Gazi Kitabevi, Ankara, ss.269-298, 2015.
- Korkmaz, M.(2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.

- Korkmaz, M.(2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 199-226.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 57-91.
- Kowalski, T. J. (2001). *The future of local school governance: Implications for board members and superintendents*. C. C. Brunner & L. G. Björk (Edts.). The new superintendency (pp. 183-201). Oxford: JAI Press.
- Kowalski, T. J., & Brunner, C. C. (2011). The school superintendent: Roles, challenges, and issues. *Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*.
- Kuğuoğlu, İ. H. (1997). *Eğitim yöneticisinin, yönetim süreçlerinde gösterdikleri performans bakımından üstleri ve astlarınca değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lambkin, M. L. (2006). Challenges and changes faced by rural superintendents. *The Rural Educator*, 28(2), 17-24.
- Larivee, G. (2002). Establishing a New Position: District Director of Guidance. <https://eric.ed.gov/?id=ED461783> adresinden erişilmiştir.
- Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team: A leadership fable*. San Francisco: Jossey-Bass
- Marzano, R., & Waters, T. (2006). *School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. A Working Paper*. Bloomington, IN: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- MEB. (2015). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25343_0.html
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*. Ankara: MEB.

- MEB. (2019). 2019-2023 Stratejik planı. Strateji Geliştirme Başkanlığı: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf
- MEB. (2019b). 2020 yılı bütçe sunuşu. Retrieved from (http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf).
- MEB. (2019c). İlkokullarda yetiştirme programı. Retrived from http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108_iyep_2019.pdf <https://www.memurlar.net/haber/827942/meb-ogretmen-yetistirme-ve-gelistirme-icin-tasra-teskilati-kuruyor.html>
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-96.
- Meyer, J.P ve Allen, N.J.(1984). Testing the "Side-Bet Theory" of organizational commitment: some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69 (3), 372-378.
- Miklos, E. (1988). Administrator selection, career patterns, succession and socialization. in N. J. Boyan (Eds.), *Handbook of Research in Educational Administration* (pp. 53-76). Longman: New York.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. USA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. TC Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1976). *Hizmet-İçi Eğitim Faaliyetleri İdare Yönetmeliği*. TC Resmi Gazete, 15609, 7 Haziran 1976.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun*. TC Resmi Gazete, 21226, 12 Mayıs 1992.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). *Milli Eğitim Bakanlığı Ondördüncü Milli eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). *Milli eğitim bakanlığı mevzuat bankası*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/978.html>. Erişim: 09.06.2021.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. TC Resmi Gazete, 22161, 4 Ocak 1995.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. TC Resmi Gazete, 23681, 30 Nisan 1999.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama ve Görevde Yükseltme Yönetmeliği*. TC Resmi Gazete, 25135, 11 Haziran 2003.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği*. TC Resmi Gazete, 28471, 18 Kasım 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği Ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik*. Resmi Gazete, 28793, 12 Ekim 2013.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020. <http://www.meb.gov.tr>, web adresinden edinilmiştir. Erişim: 01/12/2021
- Milli Eğitim Şuraları. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim: 02/08/2020
- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher*. (2nd. ed.). Boston: Pearson. Education.
- Murphy, J., & Forsyth, P. B. (1999). *Educational administration: A decade of reform*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-5323.
- Moosung Lee, Karen Seashore Louis & Stephen Anderson (2012) Local education authorities and student learning: the effects of policies and practices, *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133-158,
- Nanus, B. (1992). Visionary leadership. How to re-vision the future. *The Futurist*. September, 20-25.
- Neufeld, J. K. (2016). *The superintendent's role in teacher professional development*. Doktora Tezi. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1 2097.34494) .

- Ndiga, B., et al. (2014). Principals Transformational Leadership Skills in Public Secondary Schools: A Case of Teachers' and Students' Perceptions and Academic Achievement in Nairobi County, Kenya." *American Journal of Educational Research* 2(9), 801-810.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Oktay, E ve Gül, H. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında Conger ve Kanungo’nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine Karaman ve Aksaray emniyet müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 403-428.
- On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). (2019, 23 Temmuz). Resmî Gazete Sayı: 30840. (Mükerrer). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/>.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim: 12/12/2020.
- Özer, F. (2010). Meslek ve beceri kazandırmada büyükşehir belediyelerinin rolü, İstanbul Büyükşehir Belediyesi uygulamaları: İSMEK, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Özer, N., ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 299-313.
- Özoğlu, M., Yıldız, R. ve Canbolat, Y. (2013), “ Ortaöğretimde İzleme ve Değerlendirme Raporu”, *Milli Eğitim Bakanlığı, İzleme ve Değerlendirme Grup Başkanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*.
- Öztürk, S., Sengezer, M., Isik, S., Turegun, M., Deveci, M., & Cil, Y. (2005). Long-term outcomes of ultra-thin porous polyethylene implants used for reconstruction of orbital floor defects. *Journal of Craniofacial Surgery*, 16(6), 973-977.
- Öztürk, S. (1996). *Türkiye eğitim sisteminde denetim ve denetmen yetiştirme sürecinin analizi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Papa, R. (2009). The discipline of education administration: *Crediting the past*. <http://cnx.org/content/m12868/1.7/08/04/2020> tarihinde alındı.

- Partridge, M., & Sass, T. R. (2011). *The productivity of elected and appointed officials: the case of school superintendents*. *Public Choice*, 149(1), 133-149.
- Patton, B. R., & Downs, T. M. (2003). *Decision-making group interaction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Peker, S., ve Selçuk, Ö. G. G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 472-480.
- Polka, W.S.,& Litchka, P.R. (2008). *The Dark Side Of Educational leadership: Superintendents and the Professional victim syndrome*. Newyork: Rowman ve Littlefield.
- Psacharopoulos, G. ve Woodhall, M. (1986). *Education For Development: An Analysis of Investment Choices*. Washington: The World Bank.
- Rapp, S. (2011). The director of education as a leader of pedagogical issues: a study of leadership in municipal educational sector activities. *School Leadership & Management*, 31(5), 471–490.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. ve Rowe, K. J. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674
- Sanfo, J.M. (2020). A three-level hierarchical linear model analysis of the effect of school principals' factors on primary school students' learning achievements in Burkina Faso. *International Journal of Educational Research*, 100, 1015.
- Sarpkaya, R. (1997). "Milli Eğitim Bakanlığındaki Kurum Yöneticilerinin Atamalarının Çağdaş İşgören Yönetimi İlkelerine Göre Değerlendirilmesi", *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, 2(6).
- Selçuk, Ö. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2) , 472-480 .
- Semerci, N. (2000). Yönetimde karar vermenin kritik düşünmeyle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 191-201

- Schuh, J., & Herrington, C. (1990). Electing versus Appointing District Superintendents of Schools. Sharp, W. M. (1998). *KeyChamp. South-Western Educational Pub.*
- Sleeman, D. ve J.S. Brown. (1982). *Intelligent Tutoring Systems*. New York: Academic Press.
- Simard, C. ve Rice, R. E. (2006). Managerial information behaviour: relationships among total quality management orientation, information use environments, and managerial roles. *Total Quality Management*, Vol. 17, No. I, 79-95. 27 Şubat 2006, <http://journalsonline.tandf.co.uk>
- Smith, T. (2019). *Electing or Appointing School District Superintendents in the State of Florida: A Comparison of Characteristics and Performance of Districts Led by Elected Superintendents Versus Districts Led by Appointed Superintendents*.
- Sullivan, S., & Shulman, V. (2005). Managing change: The superintendent as line director of instruction. *International Journal of Leadership in Education*, 8(2), 123-143.
- Sümer, S. (2007). *Milli eğitim bakanlzgi taşra teşkilatı yöneticilerinin tukenmişlik düzeyi: İstanbul ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Suna, H. E., & Özer, M. (2021). Türkiye’de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 12(1), 55-71.
- Sözer, Y. (2017). Tübitak Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Edindikleri Kazanımların Değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(11), 49-77.
- Şentürk, A. T. (2015). *İşletmelerde iç kontrol sistemi, risk değerlendirme ve tekstil işletmesinde bir uygulama*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Tabancalı, E. (2005). Milli eğitim bakanlığı'nda insan kaynakları uygulamalarının değerlendirilmesi, *Eurasian Journal Of Educational Research*, 20, 212-222.
- Taş, Umut (2007), *Türkiye'de Kalkınma Planları Işığında Eğitimin Kalkınmadaki Rolü*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V., ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terk Nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. c.13. s.3: 1551-1566.
- Taymaz, H. (2011). *Teftiş kavramlar ilkeler ve yöntemler*. Ankara: Pegem A.
- TEDMEM. (2019). 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2020). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği
- TEZBAŞARAN, A. (1997). *Likert Tipi Tutum Geliştirme Kılavuzu*. (İkinci Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezel, Tuğçe (2010), *Az gelişmiş Ülkelerde Kalkınmayı Etkileyen Faktörler ve Eğitimin Kalkınma Üzerine Etkileri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Teorisi Anabilim Dalı.
- Tichnor-Wagner, A. (2019). District agency in implementing instructional reform: a comparative case study of global education. *Journal of Educational Change*, 20(4), 495-525.
- Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlük. (<http://tdk.org.tr>: 02.05.2022)

- TÜİK. [Türkiye İstatistik Kurumu] (2015-2020). *İstatistiklerle Türkiye 2014*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu. Erişim: http://www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=5_02/05/2021
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. *Milli Eğitim*, 160. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm>. İndirme Tarihi: 10.01.2010.
- Thompson, E., & France, R. G. (2015). Suburban District Leadership Does Matter. *Journal for Leadership and Instruction*, 14(1), 5-8.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, 2.Baskı, Ankara: Detay.
- Uzun, G. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2019). Akademik Başarının Okul, Aile ve Öğrenci Özellikleri ile İlişkinin Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (3) , 655-684.
- Uyanık, E., Kaya, M. M., & Elçiçeği, B. (2021). II. Meşrutiyet döneminde eğitim tartışmaları ve 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun uygulanması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 163-185.
- Uysal, N. K., & Gelbal, S. Pısa ve Tüik Verileri Çerçevesinde Türkiye'de Eğitimde Eşitsizlik. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1195-1206.
- Van Til, W. (1971). *Prologue: Is progressive education obsolete? W. Van Til (Edt.). Curriculum: Quest for relevance (pp.9-17)*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Varış, F., (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Alkım Yayıncılık, Ankara.
- Vecchio, R. P., (1991). *Organizational Behavior*. London: Dryden Press.
- Werner, I., (1993). *Liderlik ve Yönetim*. (Çeviren: Vedat Üner), İstanbul: Rota Yayınları.
- Wimmer, D. D. & Dominick, J. R. (2000). *Massmedia research: An introduction*. Belmont: Wadsworth Publishing Company

- Wirt, F., & Kirst, M. (2001). *The political dynamics of American education*. Berkeley: McCutchan.
- Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2).
- Yahşi, Ö. (2020). İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin Kariyer Giriş Evresinde Yaşadıkları Sorunlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52 (52), 644-675.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi* (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. G.Ü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Çarıkçı, İ. (2013). Kamu Örgütlerinde Değişimin Yönetilmesi (652 Sayılı KHK Çerçevesinde Meb Örneği)-Management Of Change In Public Organizations (Example Of Ministry Of Education Within The Framework Of Decree Law No: 652). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 106-121.
- Yılmaz, K. ve Altmkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 941-973.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yukl, G. (1991). *Managerial leadership: a review of theory and research*. *Journal of Management*, 15 (2), 251-289.
- Yukl, G., Gordon, A. and Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 15-32, Summer.

Zengin, E. ., ve Sağir, H. (2019). Rekabet g¼c¼ kapsamında d¼nyadaki ve T¼rkiye'deki kentlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Y¼ksekokulu Dergisi*, 22(2), 867-889.

www.dpt.gov.tr/bgyu/seg/iller.html adresinden 10.05.2021 tarihinde alınmıştır.

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16774&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden 10.05.2021 tarihinde alınmıştır.



EKLER LİSTESİ

Ek 1: Yönetmel Yeterlik Ölçeği

Yönetmel Yeterlik Ölçeği		1	2	3	4	5
İl düzeyindeki üst yöneticiniz aşağıda belirtilen davranışları hangi düzeyde göstermektedir?		HiçKatılmıyorum	Az katılmıyorum	OrtaDüzeydeKatılmıyorum	ÇokKatılmıyorum	TamamenKatılmıyorum
KAVRAMSAL YETERLİKLER	1 Yaratıcı fikirleri hayata geçirir,	()	()	()	()	()
	2 Alınan kararların uygulanmasında öncüdür,	()	()	()	()	()
	3 Ortak değerler geliştirerek güçlü bir kültür oluşturur,	()	()	()	()	()
	4 Eğitim-öğretimle ilgili araştırma ve geliştirme çabalarında yöneticilere rehberlik yapar,	()	()	()	()	()
	5 Eğitim-öğretime ilişkin kararlara katılımı sağlar,	()	()	()	()	()
	6 Temel değerleri ve güçlü adetleri törenlere dönüştürür,	()	()	()	()	()
	7 Vizyon ve misyonu ile ilgili ortak bir dil oluşturur,	()	()	()	()	()
	8 Eğitim-öğretim problemlerine ilişkin güncel gelişmeleri takip eder,	()	()	()	()	()
	9 Yapıcı eleştirilerde bulunur,	()	()	()	()	()
	10 Yönetici olarak kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır,	()	()	()	()	()
	11 Karşılaştığı problemlere farklı bakış açılarıyla bakar,	()	()	()	()	()
	12 Birbirine aykırı görüşleri uzlaştırabilir,	()	()	()	()	()
	13 Toplumun kaynaklarını eğitime yönlendirir	()	()	()	()	()
TEKNİK YETERLİKLER	14 Büro işlerinin usulüne uygun yürütülmesini sağlar	()	()	()	()	()
	15 Fiziki yapısının (bina, tesisler ve demirbaşlar), bakım-onarım-kullanımında gerekli tedbirleri alır,	()	()	()	()	()
	16 Bünyesindeki ekiplerin etkili bir şekilde çalışmasını sağlar,	()	()	()	()	()
	17 İl düzeyindeki eğitimi planlı bir şekilde yönetir,	()	()	()	()	()
	18 Eğitim-öğretim programlarının gerçekleştirilmesine uygun ortam hazırlar,	()	()	()	()	()
	19 Görevlerini mevzuata uygun olarak yürütür,	()	()	()	()	()
	20 Ödül ve ceza sistemlerini mevzuata uygun bir şekilde uygular,	()	()	()	()	()
	21 İldeki okulların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kaynakları etkili yönetir,	()	()	()	()	()
	22 Yöneticilerin yönetimini kolaylaştıracak liderlik davranışları gösterir,	()	()	()	()	()
	23 Eğitim ortamlarını etkin kullanır,	()	()	()	()	()
	24 Eğitimin amaçları ile tüm çalışanların ihtiyaçlarını ahenkleştirir,	()	()	()	()	()
	25 Bünyesindeki tüm çalışanların görev tanımlarını yapar,	()	()	()	()	()
	26 Kantin veya kooperatif gelirlerinin okullara eşit dağılımını sağlar,	()	()	()	()	()
İNSANCI L YETERLİKLER	27 Önerileri dinler,	()	()	()	()	()
	28 Yöneticilerin motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapar,	()	()	()	()	()
	29 Yöneticileri sosyal etkinliklere katılmaya teşvik eder,	()	()	()	()	()
	30 Bünyesindeki tüm çalışanlarına eşit davranır,	()	()	()	()	()
31 Düşüncelerini açık bir şekilde ifade eder,	()	()	()	()	()	

32 Çatışmaları çözer,	()	()	()	()	()
33 Davranışlarıyla herkese güven verir,	()	()	()	()	()
34 Toplum liderleriyle iletişim halindedir,	()	()	()	()	()
35 Karşılaşılan beklenmedik durumlara ilişkin etkili çözümler bulur,	()	()	()	()	()
36 Karar alırken objektif davranır,	()	()	()	()	()
37 Çalışanlarını tarafsız değerlendirir,	()	()	()	()	()
38 Yeni atanan yöneticilerin adaptasyon sağlamasına katkıda bulunur,	()	()	()	()	()



Ek 2: Eğitimsel Gelişim Ölçeği

Eğitimsel Gelişim Ölçeği							
			1	2	3	4	5
İl düzeyindeki üst yöneticiniz aşağıda belirtilen davranışları hangi düzeyde göstermektedir?			Hiç Katkı Sağlamadı	Az katkı sağladı	Katkı sağladı	Oldukça Katkı Sağladı	Tamamen katkı sağladı
Eğitim Öğretim	1	Okula öğrencinin erişim ve devamını sağlamada	()	()	()	()	()
	2	Hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesinde	()	()	()	()	()
	3	Okula kayıt ve yerleştirme işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde	()	()	()	()	()
	4	Öğrencilerin genel eğitim-öğretim başarısını artırmaya yönelik politika belirlemede	()	()	()	()	()
	5	Öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında	()	()	()	()	()
	6	Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve kültürel gelişim ihtiyaçlarının sağlanmasında	()	()	()	()	()
	7	Yatılılık, bursluluk ve özel öğretim teşvikleri hizmetlerinin yürütülmesinde	()	()	()	()	()
	8	Bilimsel ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde	()	()	()	()	()
	9	Öğrencilerin, günümüz dünyasının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış olarak yetiştirilmesinde	()	()	()	()	()
	10	Bilimsel ve eğitimsel proje çalışmalarının teşvik edilmesinde	()	()	()	()	()
	11	Ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin uygun biçimde yürütülmesinde	()	()	()	()	()
Y ö	12	Eğitim öğretim ortamlarının teknolojik donanımlarının iyileştirilmesinde	()	()	()	()	()

	13	İlin sosyo-kültürel imkânlarından eğitsel amaçlı yararlanılmasında	()	()	()	()	()
	14	Maiyetinde çalışan personelin çalışma koşullarının iyileştirilmesinde	()	()	()	()	()
	15	Eğitim paydaşlarından gelen taleplerin dikkate alınmasında	()	()	()	()	()
	16	İnceleme ve soruşturma işlemlerinin yürütülmesinde	()	()	()	()	()
	17	İldeki diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği sağlamada	()	()	()	()	()
	18	Eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının iyileştirilmesinde	()	()	()	()	()
	19	Kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde	()	()	()	()	()
	20	Olumlu bir eğitim –öğretim ikliminin oluşturulmasında	()	()	()	()	()
	21	Yapılan şikayetlerin dikkate alınmasında	()	()	()	()	()
	22	Eğitim bütçesinin etkili ve verimli kullanılmasında	()	()	()	()	()
Özel Eğitim Öğretim	23	Özel öğretim kurumlarının denetlenmesinde	()	()	()	()	()
	24	Özel öğretim kurumlarının açılmasında	()	()	()	()	()
	25	Çocukların korunması ve istismarının önlenmesinde	()	()	()	()	()
	26	Okul güvenliği ve sivil savunma hizmetlerinin yürütülmesinde	()	()	()	()	()
	27	Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde	()	()	()	()	()

Ek 3: Görüşme Formu**Görüşme Formu****Sayın Müdürüm,**

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi bilim dalında doktora öğrencisiyim. Yürütmekte olduğum “İl Milli Eğitim Müdürlerinin Yönetmeliklerinin İlin Eğitimsel Gelişimine Etkisinin Analizi” konulu doktora tez çalışması kapsamında, sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Sizlerden alacağım bilgi sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Yapacağınız katkı için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ayşegül TAŞDEMİR**İletişim**

1)Döneminizde, ilinizde öğrencilerin okula erişimi ve devamı konusunda yapılanları öğrenebilir miyim?
(Taşınmalı eğitim, yatılı ve bursluluk, okula kayıt, devam...)

2) Döneminizde, okulların fiziksel koşulları, alt yapısı ve donanımları konusunda yapılanları belirtir misiniz?

3) Okul güvenliği konusunda aldığınız karar ve uygulamalardan örnek verebilir misiniz?
(Örneğin, okul çevresinin güvenliği, iş güvenliği, sivil savunma, vb)

4) İlinizde eğitim- öğretim başarısını artırmaya yönelik çalışmalarınızı öğrenebilir miyim? Ne gibi etkinlikler gerçekleştirdiniz? Özellikle ilinizin ulusal ve merkezi sınav başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz? Başarıyı artırmak için neler yapıyorsunuz?
5) İlinizde, MEM bünyesinde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini yeterli buluyor musunuz? Mesleki gelişimleri için yaptığınız etkinliklerden bahsedebilir misiniz?
6)İlinizde yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri nelerdir? Bunları yeterli görüyor musunuz?
7) İlinizde yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen topluma hizmet uygulamaları nelerdir? (Yetişkin eğitimi, okuma –yazma seferberliği, halk eğitim kursları, vb.)
8) Döneminizde, ilin eğitim harcamalarına ilişkin öncelikleriniz neler oldu?

9) İlinizde, öğretmenlerin performansından memnun musunuz? Sizin döneminizde ,öğretmen motivasyonunu arttırmaya yönelik neler yapıldı?
10) İlinizde, okul- çevre, okul-toplum ve veli-öğretmen ilişkileri konusunda yapılan çalışmalardan bahsedebilir misiniz?
11)Eğitimsel karar ve faaliyetlerinizde kritik bir karar verirken nelere dikkat edersiniz? Örneğin, bilimsel verilerden yararlanır mısınız?
12) Döneminizde gerçekleştirilen ARGE ve proje faaliyetleri hakkında bilgi verebilir misiniz?
13)İlinizdeki özel öğretim kurumlarının potansiyeli ve eğitimsel faaliyetlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Eğitim kurumlarının sayısı, niteliği, fiziksel alt yapıları, öğretim kadroları..)

Ek 4: Örneklem Tablosu

Örneklem Tablosu			
Bölge	İl	Kurumlar	Yönetici Sayısı
Doğu Anadolu	Malatya	İlçe Milli Eğitim Müdürü	12
		Şube Müdürü	12
		Okul Müdürleri	
		Battalgazi	
		100.Yıl İmam Hatip Ortaokulu	1
		15 Temmuz Şehitleri İmam Hatip Ortaokulu	1
		20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1
		30 Ağustos İlkokulu	1
		75. Yıl Cumhuriyet Anaokulu	1
		91.000 Dev Öğrenci Ortaokulu	1
		Akşemseddin İşitme Engelliler İlk ve Ortaokulu	1
		Atatürk İlkokulu	1
		Barbaros Ortaokulu	1
		Malatya Anadolu Lisesi	1
		Milli Egemenlik İlk-Ortaokulu	1
		Orduzu Elif Şireli İlkokulu ve Ortaokulu	1
		Atatürk Ortaokulu	1
		Avni Kığılı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
		Ayşe İlbak Anaokulu	1
		Gazi Ortaokulu	1
		Yeşilyurt	
		Gevher Nesibe Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
		Görgü Ortaokulu	1
		Gündüzbey Anadolu Lisesi	1
		91 000 Dev Öğrenci Sevgi Anaokulu	1
		Abdülhamid Han Ortaokulu	1
		Orgeneral Eşref Bitlis Anadolu Lisesi	1
		Yusuf Kenan Anadolu Lisesi	1
		Gündüzbey Anadolu Lisesi	1
		Şehit Levent Coşkun İlkokulu	1
		Karakavak İlkokulu	1
		Kerne Anadolu Lisesi	1
		Kılıçaslan İlkokulu	1
		Mahmut Çalık Anadolu Lisesi	1
		Mahmut Kömürkara İmam Hatip Ortaokulu	1
		Malatya Erman Ilıcak Fen Lisesi	1
		Abdulkadir Eriş İlkokulu	1
		Abdulkadir Eriş Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
		Abdulkadir Eriş İlkokulu	1
		Emine Nezihe Parlak İlkokulu	1
		Farabi Ortaokulu	1
Fatma Aliye İmkb Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1		
Kolukısa Anadolu Lisesi	1		
Mahmut Şahin Balarısı İlkokulu	1		
Prof. Dr. Mesut Parlak Anaokulu	1		
Beydağı Ortaokulu	1		

		TOPLAM	40
İç Anadolu	Nevşehir	İlçe Milli Eğitim Müdür	7
		Şube Müdürü	10
		Okul Müdürleri	
		Balcın İlkokulu	1
		Boğaz İlkokulu	1
		Boğaz Şehit Murat Ateş Ortaokulu	1
		Cevher Dudayev Anaokulu	1
		Diriliş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
		Ersular İlkokulu	1
		Gazi Osman Paşa İmam Hatip Ortaokulu	1
		Gazi Osman Paşa Ortaokulu	1
		İncekaralar İlkokulu	1
		İstiklal Ortaokulu	1
		Kapadokya Anadolu Lisesi	1
		Kapadokya Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
		İncekaralar İlkokulu	1
		Kavak Ortaokulu	1
		Kaymaklı Anadolu Lisesi	1
		Kaymaklı Atatürk Ortaokulu	1
		Kaymaklı İlkokulu	1
		Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu	1
		Mehmet Avlanmaz İmam Hatip Ortaokulu	1
		Nar Fikret Aktekin Ortaokulu	1
		Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu	1
		Nene Hatun Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
		Nevşehir Ahi Evran Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
		Nevşehir Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
		Nevşehir Anadolu Lisesi	1
		Nevşehir Atatürk İlkokulu	1
		Nevşehir Atatürk Ortaokulu	1
		Nevşehir Cemil Meriç Sosyal Bilimler Lisesi	1
		Nevşehir Cumhuriyet İlkokulu	1
		Nevşehir H.Avni İncekara Fen Lisesi	1
		Nevşehir İbn-İ Sina Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
		Nevşehir Kavak 15 Temmuz Şehitleri İmam Hatip Ortaokulu	1
		Nevşehir Lale Anaokulu	1
		Nevşehir Lisesi	1
		Nevşehir Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
		Uçhisar Haydar Çankaya Ortaokulu	1
		Vilayetler Birliği Anaokulu	1
Yavuz Sultan Selim Han Ortaokulu	1		
Yunus Emre İlkokulu	1		
Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu	1		
100.Yıl Ülfet Başer İlkokulu	1		
15 Temmuz Şehitleri Anadolu Lisesi	1		
30 Ağustos İlkokulu	1		
50. Yıl Anaokulu	1		

		75.Yıl İlkokulu	1
		TOPLAM	44
Güneydoğu Anadolu	Diyarbakır	İlçe Milli Eğitim Müdür	17
		Şube Müdürü	25
		Okul Müdürleri	
		Bağlar	
		Alıpınar Ortaokulu	1
		Arif Eminoğlu İlkokulu	1
		Atatürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
		Atatürk Ortaokulu	1
		Bağcılar Anadolu Lisesi	1
		Bağcılar İmam Hatip Ortaokulu	1
		Bağcılar Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
		Diyarbakır Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
		Eczacılar İmam Hatip Ortaokulu	1
		Eczacılar Ortaokulu	1
		Ekince İlkokulu	1
		Faik Ali Ortaokulu	1
		Fatih Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
		Fatih Anadolu Lisesi	1
		Diyarbakır Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
		Eczacılar İmam Hatip Ortaokulu	1
		Eczacılar Ortaokulu	1
		Sur	
		Alparslan Anadolu Lisesi	1
		Alpaslan İmam Hatip Ortaokulu	1
		Bağıvar Mimar Sinan İlkokulu	1
		Bağıvar Ortaokulu	1
		Bagpınar İlkokulu	1
		Bağıvar Anadolu Lisesi	1
		Bağıvar Anaokulu	1
		Bağıvar Çok Programlı Anadolu Lisesi	1
		Kapaklıpınar İlkokulu	1
		Karacaören İlkokulu	1
		Karaçalı Çok Programlı Anadolu Lisesi	1
		Karaçalı İlkokulu	1
		Karaçalı Ortaokulu	1
		Kartalpepe Çok Programlı Anadolu Lisesi	1
		Yenişehir	
		Ahmed Arif Anadolu Lisesi	1
		Ahmet Yesevi Ortaokulu	1
		Al İlkokulu	1
Alangör İlkokulu	1		
Alangör İmam Hatip Ortaokulu	1		
Alangör Ortaokulu	1		
Ali Emiri Ortaokulu	1		
Farabi Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1		
Ferit Köşku İlkokulu	1		
Gaffar Okkan Anadolu Lisesi	1		
Gazi İlkokulu	1		
Gazi Ortaokulu	1		
Güvendere İlkokulu	1		

		Kayapınar	Muazzez Sümer Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1			
			Mustafa Kemal İmam Hatip Ortaokulu	1			
			Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi	1			
			Orhan Asena Anadolu Lisesi	1			
			Öğretmen Mehmet Sabri Güzel İlkokulu	1			
			Öğretmen Mehmet Sabri Güzel Ortaokulu	1			
			Yolaltı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1			
			Yüksek İlkokulu	1			
			Yüksek Ortaokulu	1			
			Ziya Gökalp Anadolu Lisesi	1			
			Zübeyde Hanım Anaokulu	1			
			100 Yıl İlkokulu	1			
			15 Temmuz Şehitleri Anadolu Lisesi	1			
			24 Kasım İlkokulu	1			
			Adnan Menderes Anadolu Lisesi	1			
			Afacanlar Anaokulu	1			
			Ahmedi Hani Anadolu Lisesi	1			
			Akdibek Mezrası İlkokulu	1			
			Akkoyunlu İlkokulu	1			
			Nafiye Ömer Şevki Cizrelioğlu İmam Hatip Ortaokulu	1			
			Nafiye Ömer Şevki Cizrelioğlu Ortaokulu	1			
			Namık Kemal İmam Hatip Ortaokulu	1			
			TOPLAM			63	
			Marmara Bölgesi	Edirne	Merkez	İlçe Milli Eğitim Müdür	8
						Şube Müdürü	12
						Okul Müdürleri	
						Atatürk Ortaokulu	1
Ayşekadın Anaokulu	1						
Büyükdöllük İlkokulu	1						
Büyükdöllük Ortaokulu	1						
Cumhuriyet İlkokulu	1						
Cumhuriyet Ortaokulu	1						
Dr. Sadık Ahmet Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1						
Edirne Akmercan Anadolu İmam Hatip Lisesi	1						
Edirne Kırkpınar Spor Lisesi	1						
Edirne Lisesi	1						
Edirne Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1						
Edirne Özel Eğitim Anaokulu	1						
Edirne Selimiye İmam Hatip Ortaokulu	1						
Edirne Sosyal Bilimler Lisesi	1						
Edirne Süleyman Demirel Fen Lisesi	1						
Edirne Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi	1						
Emel-Özgür Subaşıay Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1						
İlhami Ertem Anadolu Lisesi	1						
İnönü İlkokulu	1						
İsmail Güner Ortaokulu	1						
İstiklal Ortaokulu	1						
Kadripaşa İlkokulu	1						
Karaağaç Ortaokulu	1						
Vali Mustafa Büyük Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	1						
Vali Mustafa Uygur İlkokulu	1						
Vali Mustafa Uygur Ortaokulu	1						

			Yavuz Selim İlkokulu	1
			Yavuz Selim Ortaokulu	1
			Yenigün Ortaokulu	1
			Yenikent Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
			Yenikent Halk Eğitimi Merkezi	1
			Yenikent Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
			Yunus Emre Anadolu Lisesi	1
			17 Ağustos İlkokulu	1
			TOPLAM	34
			İlçe Milli Eğitim Müdür	12
			Şube Müdürü	20
			Okul Müdürleri	
		Yenişehir	Hacı Sabancı Anadolu Lisesi	1
			Hacı Zariye-Çelebi Aygar Anadolu Lisesi	1
			Mahmut Arslan Anadolu Lisesi	1
			Mersin Mehmet Adnan Özçelik Anadolu Lisesi	1
			Şevket Pozcu Anadolu Lisesi	1
			Yenişehir Mersin Anadolu Lisesi	1
			Çankaya Şehit Mert Kaya Ortaokulu	1
			Çavak Günferi Karagenc Ortaokulu	1
			Değirmençay Ortaokulu	1
			Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu	1
			Gökçebelen Ortaokulu	1
			Karahacılı Ortaokulu	1
			Kocavilayet Ortaokulu	1
			Mehmet Adnan Özçelik Ortaokulu	1
		Toroslar	Çağdaşkent Anadolu Lisesi	1
			Hasan Akel Anadolu Lisesi	1
			Hüseyin Okan Merzeci Anadolu Lisesi	1
			Korukent Anadolu Lisesi	1
			Mehmet Serttaş Anadolu Lisesi	1
			Mersin Eyüp Aygar Anadolu Lisesi	1
			Mersin Ticaret Ve Sanayi Odası Anadolu Lisesi	1
			Toroslar Anadolu Lisesi	1
		Akdeniz	İğdır İlkokulu	1
			İbrahim Rencuzoğulları İlkokulu	1
			İstiklal İlkokulu	1
			Karacailyas İlkokulu	1
			Kayatepe İlkokulu	1
			Kazanlı İlkokulu	1
			Kazanlı İsmail Kurtuluş İlkokulu	1
		Kıbrıs İlkokulu	1	
			TOPLAM	30
			İlçe Milli Eğitim Müdür	13
			Şube Müdürü	20
			Okul Müdürleri	
		Merkez	Adapazarı Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
			Adapazarı Hacı Zehra Akkoç Kız Anadolu Lisesi	1
			Adapazarı İmam Hatip Ortaokulu	1
			Adapazarı Mesleki Eğitim Merkezi	1

KARADENİZ BÖLGESİ	Amasya	Adapazarı	Adapazarı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1			
			Adapazarı Özel Eğitim Anaokulu	1			
			Adapazarı Prof. Dr.Tansu Çiller Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1			
			Adapazarı Rehberlik Ve Araştırma Merkezi	1			
			Adapazarı Satso Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1			
			Ahmet Akkoç Ortaokulu	1			
			Arif Nihat Asya Ortaokulu	1			
			Atatürk Anadolu Lisesi	1			
			Atatürk İlkokulu	1			
			Aykut Yiğit Ortaokulu	1			
			Bayraktar İlkokulu	1			
			Berna Yılmaz İlkokulu	1			
			Berna Yılmaz Ortaokulu	1			
			Budaklar İlkokulu	1			
			Camili Şehit Yaşar Atay Anaokulu	1			
			Evrenköy Ortaokulu	1			
			Fatih İlkokulu	1			
			Fatih İmam Hatip Ortaokulu	1			
			Fatih Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1			
			Fatmana Okutan Anaokulu	1			
			Güneşler Anadolu Lisesi	1			
			Halk Eğitimi Merkezi	1			
			Hızırtepe Ortaokulu	1			
			İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	1			
			İmkb Mehmet Akif Ersoy Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1			
			İmkb Sakarya Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1			
			İsmet İnönü İlkokulu	1			
			Şirinevler Ortaokulu	1			
			Talat Tömekçe İlkokulu	1			
			Taşkısığı İlkokulu	1			
			Taşkısığı Ortaokulu	1			
			TOPLAM	37			
			KARADENİZ BÖLGESİ	Amasya	Merkez	İlçe Milli Eğitim Müdür	6
						Şube Müdürü	10
						Okul Müdürleri	
					Alptekin Anadolu Lisesi	1	
					Amasya Anadolu Lisesi	1	
Amasya Lisesi	1						
Atatürk Anadolu Lisesi	1						
12 Haziran Anadolu Lisesi	1						
Amasya İmkb Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1						
Amasya Sabuncuoğlu Şerefeddin Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1						
Gökhöyük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1						
İldeş Hatun Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1						
Şehit Gültekin Tırpan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1						
Toruntay Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1						
Amasya Üniversitesi Dr. Hikmet Develi Anaokulu	1						
Amasya Vedia Zeren Anaokulu	1						
İl Özel İdaresi Anaokulu	1						

			Kumru Hatun Anaokulu	1
			Merkez 65 Bin Dev Öğrenci Sevgi Anaokulu	1
			Yhkb Zeynep Hatun Anaokulu	1
			Abdurrahman Kamil Ortaokulu	1
			Albayrak Şehit Yusuf Kaya Ortaokulu	1
			Amasya Çelebi Mehmet Ortaokulu	1
			Aydınca Şehit Şaban Gökçe Ortaokulu	1
			Boğaz Ortaokulu	1
			Büyük Kızılca Ortaokulu	1
			Cumhuriyet Ortaokulu	1
			Doğantepe Şehit Kağan Kılıç Ortaokulu	1
			Ezine Pazar Atatürk Ortaokulu	1
			Fındıklı Toki Ortaokulu	1
			Gazi Ortaokulu	1
			İlyas Ortaokulu	1
			Kayabaşı Ortaokulu	1
			Mehmetçik Ortaokulu	1
			Müftü Mehmed Tevfik Ortaokulu	1
			Ovasaray Ortaokulu	1
			TOPLAM	42
Güneydoğu Anadolu	Şırnak	Merkez	İlçe Milli Eğitim Müdür	6
			Şube Müdürü	12
			Okul Müdürleri	
			Cumhuriyet Anadolu Lisesi	1
			Şırnak Anadolu Lisesi	1
			Şırnak Lisesi	1
			Şehit Ahmet Kara Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
			Balveren Anaokulu	1
			Çiçek Yuvası Anaokulu	1
			İlk Adım Anaokulu	1
			Atatürk İlkokulu	1
			Balveren Gazi İlkokulu	1
			Balveren İlkokulu	1
			Rekabet Kurumu İlkokulu	1
			Sema Cıngıllıoğlu İlkokulu	1
			Sucular İlkokulu	1
			Şehit Bayram Tatar İlkokulu	1
			Şehit Mehmet Cumur İlkokulu	1
			İbn-İ Sina Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
			Nazmiye Demirel Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
			Şırnak Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
			Şırnak Türkiye Odalar Ve Borsalar Birliği Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1
			Kumçatı Anaokulu	1
			Kumçatı Çok Programlı Anadolu Lisesi	1
			Kumçatı İlkokulu	1
			Kumçatı İstanbul Ticaret Odası Şehit Er Burhan Yalçın Ortaokulu	1
			Kumçatı Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu	1
			Şehri Nuh İlkokulu	1
			Şehri Nuh Ortaokulu	1
			Şırnak Anadolu Lisesi	1

	Cizre	Cizre Merkez Anadolu Lisesi	1	
		Dicle Anadolu Lisesi	1	
		Hacı Fettah Kadooğlu Anadolu Lisesi	1	
		Recep Tayyip Erdoğan Anadolu Lisesi	1	
		Yunus Emre Anadolu Lisesi	1	
TOPLAM		32		
EGE BÖLGESİ	İzmir	İlçe Milli Eğitim Müdür	20	
		Şube Müdürü	30	
		Okul Müdürleri		
		Güzelhisar İlköğretim Okulu (İzmir, Aliğa)	1	
		80.Yıl Orhangazi İlköğretim Okulu (İzmir, Balçova)	1	
		Hasköy İlköğretim Okulu (İzmir, Bayındır)	1	
		Sagancı İlköğretim Okulu (İzmir, Bergama)	1	
		80.Yıl Aşağı Aktepe İlköğretim Okulu (İzmir, Beydağ)	1	
		23 Nisan İlköğretim Okulu (İzmir, Buca)	1	
		Borno	80.Yıl Bornova İlköğretim Okulu (İzmir, Bornova)	1
			Ali Suavi İlköğretim Okulu (İzmir, Bornova)	1
			Altındağ İlköğretim Okulu (İzmir, Bornova)	1
			Dr. Cavit Özyeğin İlköğretim Okulu (İzmir, Bornova)	1
		Konak	Şehit Ömer Halisdemir Anaokulu (İzmir, Konak)	1
			Zübeyde Hanım Anaokulu (İzmir, Konak)	1
			Şehit Mehmet Ruşen Özel Eğitim Anaokulu (İzmir, Konak)	1
			Sevgi Anaokulu (İzmir, Konak)	1
			Şehit Fethibey Ortaokulu (İzmir, Konak)	1
			Kıbrıs Şehitleri Ortaokulu (İzmir, Konak)	1
			Konak İmam Hatip Ortaokulu (İzmir, Konak)	1
			Kahramanlar Mustafa Öğütveren Ortaokulu (İzmir, Konak)	1
			Mersinli Ortaokulu (İzmir, Konak)	1
			Mimar Sinan Ortaokulu (İzmir, Konak)	1
			Misak-ı Milli Ortaokulu (İzmir, Konak)	1
			Mustafa Rahmi Balaban Ortaokulu (İzmir, Konak)	1
			Necatibey Ortaokulu (İzmir, Konak)	1
			Zafer Ortaokulu (İzmir, Konak)	1
		Karşıyaka	Girne İlköğretim Okulu (İzmir, Karşıyaka)	1
			Kurtuluş İpek İşeri İlköğretim Okulu (İzmir, Karşıyaka)	1
			Havva Ozisbakan Lisesi (İzmir, Karşıyaka)	1
			Karşıyaka Lisesi (İzmir, Karşıyaka)	1
			Karşıyaka Atakent Anadolu Lisesi (İzmir, Karşıyaka)	1
			Girne İlköğretim Okulu (İzmir, Karşıyaka)	1
			Kurtuluş İpek İşeri İlköğretim Okulu (İzmir, Karşıyaka)	1
		Menemen	9 Eylül İlköğretim Okulu (İzmir-Menemen)	1
			Ege Kent 2.İlköğretim Okulu (İzmir-Menemen)	1
Haykıran Adem Saatçi İlköğretim Okulu (İzmir-Menemen)	1			
Cumhuriyet İlköğretim Okulu (İzmir-Menemen)	1			
Emiralem İlköğretim Okulu (İzmir-Menemen)	1			
Kubilay İlköğretim Okulu (İzmir-Menemen)	1			

EGE BÖLGESİ	Muğla		Menemen Lisesi (İzmir-Menemen)	1		
			Meslek Lisesi ve Anadolu Meslek L. (İzmir-Menemen)	1		
			Menemen Anadolu Lisesi (İzmir-Menemen)	1		
			9 Eylül İlköğretim Okulu (İzmir-Menemen)	1		
			TOPLAM	42		
			İlçe Milli Eğitim Müdür	13		
			Şube Müdürü	20		
			Okul Müdürleri			
			Menteşe		Atatürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi(Muğla-Menteşe)	1
				Avcılar İlkokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Bayır Anadolu Lisesi(Muğla-Menteşe)	1	
				Bayır İlkokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Bayır Ortaokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Dumlupınar İlkokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Emirbeyazıt İlkokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Gazeller İlkokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Gazeller Ortaokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Kafaca 100.Yıl Ortaokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Kanuni Sultan Süleyman Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi(Muğla-Menteşe)	1	
				Kıran İlkokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Muğla Gazi Anadolu Lisesi(Muğla-Menteşe)	1	
				Muğla Güzel Sanatlar Lisesi(Muğla-Menteşe)	1	
				Muğla Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi(Muğla-Menteşe)	1	
				Şemsiana Anaokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Şifa Hatun Muğla Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi(Muğla-Menteşe)	1	
				Turgutreis Anadolu Lisesi(Muğla-Menteşe)	1	
				Türdü 100.Yıl İlkokulu(Muğla-Menteşe)	1	
				Yeşilyurt Ortaokulu(Muğla-Menteşe)	1	
			Zübeyde Hanım Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	1		
			Taşlı İlkokulu(Muğla-Menteşe)	1		
			Bodrum		Halil İbrahim İper-Adnan İper Anadolu Lisesi(Muğla-Bodrum)	1
				Kanuni Sultan Süleyman Anadolu Lisesi(Muğla-Bodrum)	1	
				Turgutreis Hayırlı Sabancı Anadolu Lisesi(Muğla-Bodrum)	1	
				Akyarlar Hacı Mahmut Tınaztepe Ortaokulu(Muğla-Bodrum)	1	
				Bitez Gülümser Mehmet Danacı Ortaokulu(Muğla-Bodrum)	1	
				Bodrum Amiral Turgut Reis Ortaokulu(Muğla-Bodrum)	1	
				Cumhuriyet Ortaokulu(Muğla-Bodrum)	1	
			Milas		Dr. Mete Ersoy Anadolu Lisesi (Muğla- Milas)	1
				Milas Anadolu Lisesi(Muğla- Milas)	1	
				Milas Cumhuriyet Anadolu Lisesi(Muğla- Milas)	1	
				TOPLAM	32	

Ek 5: Araştırma Uygulama İzni



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-31074841
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Ayşegül TAŞDEMİR)

07.09.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18/08/2021 tarih ve E.75429 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetim Bilim Dalı doktora öğrencisi Ayşegül TAŞDEMİR'in yürütmekte olduğu "İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin Yönetmelik Yeterlilik Düzeyleri ile İlin Eğitimsel Gelişimi Arasındaki İlişkinin Analizi" konulu tez çalışmasının İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Battalgazi ve Yeşilyurt İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ile Merkez İlçelerde bulunan yöneticilere uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 06/09/2021 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet AKGÜN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta :

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden a011-7e71-37da-b1c2-39ea kodu ile teyit edilebilir.



Ek 6: Ölçek Kullanma İzni

22.04.2022 11:14

Re: ölçek kullanma izni

Re: ölçek kullanma izni

Yandex.Mail

19 Mart 2021 15:32

Kimden: «Şahin Aksoy» <

@;

>

Alıcı: «Ayşegül Taşdemir» <

@

>

Kullanabilirsiniz Ayşegül hanım.
İyi çalışmalar dilerim.
Dr. Şahin Aksoy.

19 Mar 2021 Cum, saat 15:31 tarihinde Ayşegül Taşdemir <

> şunu yazdı:




Merhaba Hocam,


Ben doktora öğrencisi Ayşegül Taşdemir. Hocam tarafınızca geliştirilen "**MÜDÜRLERİNİN YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ**" ölçeğini kullanabilir miyim?İlginiz için teşekkür ederim.




İyi günler..






Ek 7: Ölçek Kullanma İzni

<    ...

Ölçek Kullanma İzni Gelen kutusu 

 **ben** 19:14  ...
alıcı: s 

Merhaba Hocam, tarafınızca geliştirilen “Okul Müdürlerinin Yeterliği Ölçeğini” katılımcılara il milli eğitim müdürlerini soracağım için “ Yönetsel Yeterlik” adı ile kullanabilir miyim?

 **şahin aksoy** 23:53  ...
alıcı: ben 

Ölçeğimi kullanabilirsiniz sayın hocam.
İyi çalışmalar diliyorum.

ayşegül taşdemir > yazdı:
...

Ek 8: Araştırmanın Nitel Bölümündeki Katılımcılara İlişkin Veriler**Araştırmanın Nitel Bölümündeki Katılımcılara İlişkin Veriler**

Y1- Erkek, Yüksek Lisans, 27 yıl mesleki kıdem, 15 yıl yöneticilik kıdemi, 8 yıl MEM kıdemi, 7 yıl ildeki MEM görev süresi,

Y2- Erkek, Lisans, 28 yıl mesleki kıdem, 15 yıl yöneticilik kıdemi, 4 yıl MEM kıdemi, 4 yıl ildeki MEM görev süresi

Y3- Erkek, Doktora, 33 yıl mesleki kıdem, 15 yıl yöneticilik kıdemi, 5 yıl MEM kıdemi, 5 yıl ildeki MEM görev süresi

Y4- Kadın, Lisans, 31 yıl mesleki kıdem, 20 yıl yöneticilik kıdemi, 10 yıl MEM kıdemi, 3 yıl ildeki MEM görev süresi

Y5- Kadın, Yüksek Lisans, 37 yıl mesleki kıdem, 34 yıl yöneticilik kıdemi, 2 yıl MEM kıdemi, 2 yıl ildeki MEM görev süresi

Y6- Erkek, Doktora, 20 yıl mesleki kıdem, 5 yıl yöneticilik kıdemi, 3 yıl MEM kıdemi, 3 yıl ildeki MEM görev süresi

Y7- Erkek, Lisans, 31 yıl mesleki kıdem, 29 yıl yöneticilik kıdemi, 7 yıl MEM kıdemi, 7 yıl ildeki MEM görev süresi

Y8- Erkek, Doktora, 24 yıl mesleki kıdem, 11 yıl yöneticilik kıdemi, 2 yıl MEM kıdemi, 2 yıl ildeki MEM görev süresi

Y9- Erkek, Doktora, 20 yıl mesleki kıdem, 10 yıl yöneticilik kıdemi, 4 yıl MEM kıdemi, 2 yıl ildeki MEM görev süresi

Y10- Kadın, Yüksek Lisans, 26 yıl mesleki kıdem, 6 yıl yöneticilik kıdemi, 5 yıl MEM kıdemi, 3 yıl ildeki MEM görev süresi

Ek 9: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/02/2021-E.14998

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 11.02.2021	Oturum Sayısı : 4	Karar Sayısı : 2021/4-20
Etik Açından Uygun		
Çalışma Adı	II Milli Eğitim Müdürlüklerinin Yönetmelik Yeterlik Düzeyleri İle İlin Eğitimsel Gelişimi Arasındaki İlişkinin Analizi	
Araştırmacılar	Doç.Dr. Sevim Öztürk (Danışman) Doktora Öğrencisi Ayşegül Taşdemir (Yürütücü)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM